

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA**

Margarida Liliane de Sá Brito

**Processo de escolarização de jovens e adultos em áreas de
assentamentos de reforma agrária na Amazônia na perspectiva do
lugar: uma abordagem geográfica.**

Versão corrigida

**São Paulo
2011**

MARGARIDA LILIANE DE SÁ BRITO

Processo de escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamentos de Reforma Agrária na Amazônia na perspectiva do lugar: uma abordagem geográfica

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Orientadora: Dra Sônia Maria Vanzela Castellar

Versão corrigida – De acordo:

São Paulo

2011

Nome: BRITO, Margarida Liliane de Sá

Título: Processo de escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamentos de Reforma Agrária na Amazônia na perspectiva do lugar: uma abordagem geográfica.

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Orientadora: Dra Sônia Maria Vanzella Castellar

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Profª Drª: Sônia Maria Vanzella Castellar

Instituição: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Assinatura: _____

Profª. Drª. Glória da Anunciação Alves

Instituição: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Assinatura: _____

Profª Drª. Jerusa Vilhena de Moraes

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A Estevam meu querido esposo e
companheiro e, aos nossos filhos:
Felipe e Ana Lílian.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a Sônia Maria Castellar, querida orientadora, por ter compartilhado os seus conhecimentos na realização deste trabalho.

À professora Dr^a Rosa Ester Rossini, por acreditar nas possibilidades, mesmo quando elas se apresentam desfavoráveis e por isso.

À professora D^a Sandra Lencioni e a todos os professores que fizeram parte do MINTER/DINTER, e com os quais eu tive o privilégio de ter cursado as suas disciplinas, muito obrigada!

À Universidade do Estado do Amazonas pela oportunidade de realizar este curso de Mestrado.

Ao Prof^o Dr. José Aldemir, Magnífico Reitor da Universidade do Estado do Amazonas-UEA.

Ao Prof^o. Dr. Antonio Melo, Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários, por compreender os momentos em que precisei estar em São Paulo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas - FAPEAM, pela concessão da bolsa durante os quatros meses de estágio na Universidade de São Paulo-USP.

À Professora Nazaré Correa, pelo privilégio de ter feito parte da equipe Pedagógica do Programa de Letramento “Reescrevendo o Futuro”, o qual me oportunizou coordenar os Projetos Educampo e Educampo I.

A todos que fizeram parte da equipe pedagógica do Projeto Educampo I, aos educandos e educandas, educadoras e educadores, alunos universitários e coordenadores locais, em especial os participantes desta pesquisa.

À Simone Carvalho, Nilciana Dinelli, Jociane Trindade, Nonata Bentes, Nazaré Ribeiro, Kátia Porto, Cristiane Barroncas e as demais colegas do MINTER/DINTER.

E em especial à minha querida e maravilhosa mãe, Terezinha Lucila, pelos seus cuidados com a minha educação.

Ao meu pai, Raimundo Nonato Sá, “in memorian”.

Aos meus queridos irmãos, Margareth e Fábio, os quais sempre me incentivaram na busca dos meus sonhos.

RESUMO

BRITO, M. L. de S. **Processo de escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamentos de Reforma Agrária na Amazônia na perspectiva do lugar: uma abordagem geográfica**. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2011.

A nossa pesquisa se insere no contexto da educação dos jovens e adultos assentados. Em que se objetivou analisar o impacto da escolarização destes jovens e adultos assentados de reforma agrária, o qual foi promovido pelo Educampo I Projeto integrado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Analisando de que forma estes jovens e adultos demonstraram o conhecimentos geográficos como saber popular e se a escolarização desenvolveu a percepção do território como lugar de vida. Apartir da metodologia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o 1º Segmento do ensino fundamental. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental no âmbito educacional escolar. Foram pesquisadas seis turmas de seis comunidades do Projeto de Assentamento (PA) Vila Amazônia no município de Parintins-Amazonas-AM, no período de 2007 a 2010. Constataram-se, como resultados desta pesquisa, que o processo de escolarização; a formação continuada, inspirada nas idéias de Paulo Freire, propondo uma educação que considera os sujeitos e a sua realidade; o uso da coleção Viver, Aprender, como material didático nortearam a prática da sala de aula, proporcionado aos educandos aprendizagens que demonstraram por meio de atividades como mapas, maquetes, desenhos, linguagens interpretativas do lugar, os conhecimentos geográficos com base no censo comum, além da biografia dos educandos onde os relatos mostram as trajetórias de vida, a importância de continuar estudando e como percebem o território como espaço e lugar de vida. E, por fim, destacar a mudança de postura dos educadores e educandos, que a partir da escolarização elevaram a autoestima, e são reconhecidos como lideranças na comunidade.

Palavras-chave: escolarização de jovens e adultos assentados, formação continuada, ensino-aprendizagem, conhecimentos geográficos

ABSTRACT

BRITO, M. L. S. **Educational process of young people and adults in areas of Agrarian Reform Settlements in the Amazon in perspective of the place: the Geographical approach.** 2011. 105 f. Thesis (MA) - Faculty of Philosophy, Letters and Sciences, University of Sao Paulo. 2011

Our research is in the context of educating youth and adults seated. What is aimed at analyzing the impact of schooling of these young people and adults settled agrarian reform, which was sponsored by Project Educampo I integrated the National Program for Agrarian Reform Education (PRONE). Analyzing how these young people and adults have shown geographic knowledge as popular knowledge and schooling developed the perception of the area as a place of life. Based on the methodology of Youth and Adults (EJA) for the 1st segment of the school. To this end, there was a desk in school education. We surveyed six groups of six communities in the Settlement Project (AP) Amazon Village in the city of Parintins, Amazonas-AM, in the period 2007 to 2010. It was found, as results from this research that the process of schooling, continuing education, inspired by the ideas of Paulo Freire, proposing an education that considers the subject and reality, the use of the collection Living, Learning, teaching materials and guided practice the classroom, giving students who have demonstrated learning through activities such as maps, models, drawings, interpretive languages of the place, the geographical knowledge based on common census, besides the biographies of the students where the reports show the paths of life, the importance to continue studying and how they perceive the space and territory as a place of life. Finally, highlight the changing attitude of educators and students from the school that raised self-esteem, are recognized as leaders in the community.

Keywords: schooling and adult settlers, continuing education, teaching-learning, spatial knowledge

LISTA DE SIGLAS

CEB- Conselho do Ensino Básico.

CNE- Conselho Nacional da Educação

CEE- AM Conselho Estadual de Educação do Amazonas.

CEPLAC - Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COAGVA - Conselho dos Assentados da Gleba Vila Amazônia

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

ENERA - Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária

FAPEAM - Fundação de Amparo a Pesquisa no Amazonas

FETAGRI - AM - Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Amazonas

FLONA - Floresta Nacional

GEJA - Gerência de Educação de Jovens e Adultos.

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

INCRA - Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária

IPAAM - o Instituto de Proteção Ambiental do Estado do Amazonas.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MMA - Ministério do Meio Ambiente

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

PA - Projeto de Assentamento.

PAE - Projeto de Assentamento Extrativista.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão.

RESEX - Reserva Extrativista.

SEDUC - AM- Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas

SPU - Secretaria de Patrimônio da União.

TCU - Tribunal de Contas da União.

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB - Universidade de Brasília,

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNESCO - Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura

UNESP - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Projeto de Assentamento Agroextrativista - PAE - ONÇAS. Área de Várzea do Rio Madeira - Manicoré – AM	44
Figura 2- Aspectos da paisagem da FLONA	45
Figura 3 - Localização Geográfica de Parintins e o PA Vila Amazônia	63
Figura 4 - Imagem de chegada pelo Rio Amazonas na Vila Amazônia	64
Figura 5 - Mapa com os principais produtos agrícolas do Brasil - Atividade dos educandos. Comunidade Paraíso do Zé Açú. Educadora A	67
Figura 6 – Mapa das principais estradas de acesso as comunidades do Zé Açú- lugar onde o Projeto Educampo I desenvolveu a escolarização para os jovens e adultos assentados no PA Vila Amazônia- Parintins - AM.	73
Figura 7 – Maquete do assentamento construída pelos educandos	75
Figura 8 – Maquete apresentada pelo grupo de educandos representando a sua comunidade Paraíso do Zé Açú	76
Figura 9 - Cartaz do Trabalho de comparação da quantidade de filhos por família nos séculos XX e XXI.	77
Figura 10 - Cartaz mostrando a diferença entre as paisagens rural e urbana	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativo do Projeto Educampo I – UEA/INCRA/ PRONERA – 1º Segmento EJA, 2007	48
Tabela 2 – Demonstrativo Projeto Educampo I – Alvarães – Amazonas, 2007	49
Tabela 3 – Demonstrativo Projeto Educampo I – Tefé – Amazonas, 2007	49
Tabela 4 – Demonstrativo Projeto Educampo I – Fonte Boa – Amazonas, 2007	50
Tabela 5 – Demonstrativo Projeto Educampo I – Lábrea – Amazonas, 2007	50
Tabela 6 – Demonstrativo Projeto Educampo I – Manicoré - Amazonas, 2007	51
Tabela 7 – Demonstrativo Projeto Educampo I – Parintins – Amazonas, 2007	52
Tabela 8 – Demonstrativo Projeto Educampo I – Careiro Castanho – Amazonas, 2007	52
Tabela 9 - Educadores, Nível de Escolaridade e Comunidades	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comunidades onde aconteceu o Projeto Educampo I.	53
Gráfico 2 – Resultado Final da Escolarização dos Educandos, por Município, 2010.	57
Gráfico 3 – Total de Aprovados, Reprovados e Desistentes, em %, 2010.	59
Gráfico 4 – Resultado Final da Escolarização dos Educandos Município de Manicoré, 2010.	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	22
1.1 Trajetórias de uma caminhada na luta pelo direito a educação das classes populares: os jovens e adultos do campo	23
1.2 O PRONERA uma política de Educação nos assentamentos de Reforma Agrária	28
CAPÍTULO 2	
2 O PROJETO EDUCAMPO I NO CONTEXTO DO PRONERA E OS DESAFIOS DE SEU DESENVOLVIMENTO NOS ASSENTAMENTOS	32
2.1 A estrutura organizacional do Projeto Educampo I	34
2.2 A formação continuada dos educadores	37
2.3 A organização das turmas nos assentamentos	47
2.4 O processo de escolarização na perspectiva de uma educação emancipatória	54
2.5 Abordagem dos resultados da escolarização nos municípios	56
CAPÍTULO 3	
3 O PROJETO EDUCAMPO I NA VILA AMAZÔNIA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS	63
3.1 Caracterização de Parintins	63
3.2 Uma abordagem da Vila Amazônia: reflexões da sua origem a atualidade	64
3.3 A prática do Projeto Educampo I no PA Vila Amazônia	66
3.3.1 A formação continuada como fio condutor da escolarização	70
3.3.2 A metodologia da Educação de jovens e adultos e a coleção “Viver, Aprender” como recurso didático	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

Este trabalho sobre o “Processo de escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamentos de Reforma Agrária na Amazônia na perspectiva do lugar: uma abordagem geográfica,” surgiu a partir do interesse da pesquisadora na Educação de Jovens e Adultos - (EJA), ao considerar o seu envolvimento com esta modalidade da educação; primeiramente quando atuou como professora de geografia, em Escolas da Rede Estadual em Manaus; posteriormente, fez parte da Equipe Técnica da Gerência de Educação de Jovens e Adultos -(GEJA) atuando como Formadora dos cursos de Formação Continuada desta gerência da Secretaria de Educação do Estado - (SEDUC); além de assessorar e coordenar projetos na Universidade do Estado do Amazonas, (UEA) envolvendo esta temática com abordagem voltada para os jovens e adultos do campo. Neste sentido, estas temáticas têm conduzido a sua trajetória no campo da educação.

Diante deste contexto elegeu-se como objeto de investigação, o estudo relacionado à experiência realizada pelo projeto Educampo I, o qual promoveu a continuidade do processo de escolarização para os jovens e adultos assentados de Reforma Agrária no âmbito da Amazônia. Este projeto integra o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – (PRONERA), buscando efetivar uma política de educação para os seus assentados.

O referido projeto foi desenvolvido no período de 30 meses, em sete municípios do Estado do Amazonas, especificamente nas suas respectivas áreas de assentamentos e reservas extrativistas, permitindo dessa forma, o acesso a escolarização para os jovens e adultos destas áreas e a conclusão desse processo. Neste sentido, estes assentados concluíram o 1º Segmento do Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos-(EJA), a despeito dos desafios e dos impasses enfrentados durante a realização do projeto. Sendo assim, tornou-se relevante pesquisar esta experiência por se tratar da continuidade e da conclusão do processo de escolarização destes jovens e adultos assentados de Reforma Agrária no estado do Amazonas. Isto significa dizer que o Educampo I, desenvolveu suas atividades em um lugar que por suas características adversas, merece ser investigadas e interpretadas no intuito de compreender melhor e responder as inquietações que ensejaram esta pesquisa. Vale ressaltar também que os projetos

voltados para a educação de jovens e adultos desenvolvidos nestes assentamentos, até a realização desta pesquisa, ficaram limitados apenas ao processo de alfabetização de jovens e adultos.

Portanto, estes são aspectos que aumentam a importância de investigar, por meio deste trabalho de pesquisa, esta experiência, além de ser uma forma de valorizar a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo, os sujeitos partícipes desta experiência. Ao mesmo tempo, pode contribuir com a reflexão destas temáticas no sentido de ampliar o debate e encontrar alternativas para a problemática, em torno dos índices de analfabetismo e da baixa escolaridade da população de jovens e adultos que vivem no campo.

Tal ocorrência é evidenciada diante dos dados do último Censo (2010) realizado no Brasil e apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ao mencionar a situação da escolaridade da população de jovens e adultos no Brasil, foi detectado que 13,9 milhões não sabem ler e escrever o que equivale a 9,6% de pessoas com 15 anos e mais, que não possui domínio dos códigos de leitura e escrita. De acordo com estes dados, a incidência destes números refere-se à população de adultos não alfabetizados que habitam as regiões norte e nordeste do país, concentrados principalmente nas zonas rurais. Portanto, este ainda é um problema que precisa ser superado.

Assim, a partir das reflexões abordadas acima, pretende-se responder com os objetivos propostos como atividade essencial desta pesquisa, a qual tem como **Objetivo Geral**: analisar o impacto da escolarização desenvolvida pelo Projeto Educampo I para os jovens e adultos em áreas de assentamentos no Amazonas, especificamente no Projeto de Assentamento – (PA) Vila Amazônia, no Município de Parintins no estado do Amazonas. Como **Objetivos Específicos**: ▪ Identificar os conhecimentos geográficos que os educandos jovens e adultos possuem a partir de suas experiências de vida e como demonstraram esses conhecimentos no processo de escolarização; ▪ Analisar se os sujeitos em processo de escolarização desenvolveram a percepção do território como espaço de vida e por fim identificar se houve transformações relevantes na comunidade com a implantação do projeto.

Desse modo, procurando responder aos objetivos propostos, foram analisadas as atividades desenvolvidas pelos educandos e educandas como práticas realizadas no Tempo Escola e no Tempo Comunidade, durante o curso de escolarização no (PA) Vila Amazônia, lócus da pesquisa. Assim, o objeto de

investigação ficou centrado nos trabalhos produzidos pelos educandos. Neste sentido, tomaram-se como parâmetro dois momentos significativos desse processo educativo, ocorridos ao final da 1ª Etapa e na conclusão da 2ª Etapa do curso de escolarização. O Primeiro consistiu na observação dos trabalhos apresentados pelos educandos de seis turmas, durante a “**1ª Mostra de atividades literárias e sócio culturais do Projeto Educampo I**”. Após as apresentações, elegeram-se 5 (cinco) trabalhos para análise, com o intuito de responder aos objetivos. Esta mostra ocorreu na comunidade do Zé Açú, onde reuniram-se seis turmas¹ (oriundas de seis comunidades) cujo objetivo foi demonstrar a aprendizagem dos educandos, a partir de seus trabalhos de conclusão da 1ª Etapa da escolarização, que neste caso eram conhecimentos adquiridos na 1ª e 2ª Série do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que esta Mostra foi uma atividade do Tempo Comunidade, em que foram apresentados os trabalhos desenvolvidos pelos educandos e educandas como prática do Tempo Escola.

O segundo momento da pesquisa foi a análise de 10 biografias selecionadas, entre os educandos e educandas participantes do projeto Educampo I, que relatassem em suas histórias as suas experiências de vida e ao mesmo tempo expressassem a percepção de território como espaço de vida e as transformações ocorridas com a implantação do projeto. Estas biografias foram escritas pelos educandos e educandas como uma das questões da avaliação final da 2ª Etapa do curso de escolarização, ou seja, a conclusão do 1º Segmento do Ensino Fundamental, e a finalização do projeto Educampo I.

Diante do exposto buscou-se na Geografia, conceitos denominados como categorias de análise, que surgem em razão da necessidade de compreender e explicar a complexidade do mundo atual. A condução da pesquisa baseou-se, primordialmente, em duas destas categorias de análise geográfica, quais sejam: o *lugar e o território*, por estarem relacionados tanto ao espaço de moradia, de trabalho e principalmente ao lugar em que ocorreu o processo de escolarização dos jovens e adultos assentados. Apresenta-se como o lugar de vivência, em toda a sua essência, com as características diferentes de outros lugares, a exemplo da organização espacial do PA Vila Amazônia. É um espaço onde estão contidos e

¹ Comunidades da área da estrada, porque as turmas estavam distribuídas em comunidades cujo acesso se dava pela estrada e pelo rio.

distribuídos as parcelas, ou lotes de terra agrupada em comunidades que abrange uma área que é um território demarcado pelo (INCRA), e desta forma é um lugar que expressa no modo de vida dos educandos denotando as características específicas de uma identidade própria desse lugar.

Este preâmbulo tem o intuito de trazer reflexões para fundamentar a pesquisa considerando que a escolarização dos jovens e adultos se processou em um espaço da zona rural e por isso mesmo difere do espaço urbano. No entanto, o espaço que se refere esta investigação, se dá na perspectiva do campo e não do rural. Este pensamento busca sentido e fundamenta-se na afirmação de Fernandes (2002,p.92) ao dizer que:” O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas”. Por isso o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação. Pensando o campo como espaço onde está contido frações desse espaço que é o território e o lugar.

Nesta perspectiva, se valeu dos estudos da Geografia e das categorias de análises do *lugar e território*. Buscou-se em Santos (1988) o conceito de lugar, ao se fazer referência a uma realidade de escala local ou regional que pode estar associado a cada indivíduo ou grupo.

Santos (1988, p.35) enfatiza a importância do lugar afirmando que: “O lugar é um ponto do mundo onde se realizam algumas das possibilidades deste último. O lugar é parte do mundo e desempenha um papel em sua história”. Afirma ainda: “O Lugar, aliás, define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) percebido empiricamente”. (2008, p. 158). O autor complementa ainda que o lugar trata-se do acontecer solidário, que define um subespaço, região ou lugar.

O lugar pode ser entendido como a parte do espaço geográfico efetivamente apropriado para a vida, uma fração do espaço onde se desenvolvem as atividades cotidianas ligadas à sobrevivência e às diversas relações estabelecidas pelos homens. Para corroborar com este conceito evoca-se a “*valorização das relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao seu ambiente*” (LEITE, 1988, p. 12). Assim, o lugar significa muito mais do que simplesmente uma localização geográfica, ele está relacionado aos diversos tipos de experiência e envolvimento com o mundo.

Outro aspecto que o lugar representa e caracteriza é a sua dimensão histórica na concepção de Carlos (1996, p. 20), esta diz respeito a prática cotidiana,

ou seja, às concepções que surgem do plano do vivido, e neste sentido é bastante similar a percepção humanística. Para a autora, pensar o lugar:

Significa pensar a história particular (de cada lugar), se desenvolvendo, ou melhor, se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história e o que vem de fora, isto é, que se vai construindo e se impondo como consequência do processo de constituição do mundial (CARLOS, 1996, p. 20).

Além disso, o lugar também se associa ao sentimento de pertencer a determinado espaço, de identificação pessoal com uma dada área. Cada localidade possui características próprias que, em conjunto, conferem ao lugar uma identidade própria e cada indivíduo que convive com o lugar, com ele se identifica.

Dessa forma, o território e o lugar são, portanto, duas categorias que nos explicam a importância para os assentados ao conquistar um lote de terra para viver e ser a fonte da sua sobrevivência. Dentro deste contexto, o assentamento constitui a introdução de uma novidade espacial. *“As lutas por frações do território – os assentamentos – representam um processo de territorialização na conquista da terra de trabalho contra a terra de negócio e de exploração”* (Fernandes, 2000, p. 11).

Já na compreensão do termo território, Santos afirma que:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. (Santos, 2007, p. 96).

Na Amazônia este território se amplia para as águas dos rios e da floresta. É um chão diferente, um lugar de morada e de trabalho. Ao fazer referência aos assentamentos de reforma agrária, encontrou-se nas categorias da geografia (território e lugar), elementos que ajudam a interpretar, para compreender as diferenças em relação a outros assentamentos, considerando a complexidade das características geográficas desta região do Brasil. Seus habitantes tiram da terra, da água e da floresta o seu meio de sobrevivência. Todos esses elementos que estão presentes no assentamento, mas a sua população é parte e todo da Amazônia, uma região da biodiversidade, da sociodiversidade; formando assim um espaço que está em disputa em escala internacional, pela sua riqueza natural. E, em se tratando de

espaço reporta-se mais uma vez a Santos ao definir espaço: “[..] O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerado isoladamente, mas como o quadro único, no qual a história se dá” (SANTOS, 1996, p. 50).

Diante dos aspectos contraditórios em que estão inseridos estes assentamentos de Reforma Agrária na Amazônia, torna-se essencial, explicar como estes sujeitos jovens e adultos desenvolvem aprendizagens em um contexto que se apresenta inadequado. No entanto, a riqueza das suas experiências de vida no assentamento, como o lugar de vivências, de práticas do trabalho, é também um lugar de aprender e de ensinar.

Estas reflexões explicitam, portanto, a dimensão e a importância do lugar e do território e ajudam a compreender como a geografia está presente neste processo de escolarização, ao levar em consideração o saber popular ou censo comum, que é conhecimento que os educandos trazem para a escola em decorrência do acúmulo das suas experiências de vida.

Nesta direção, a contribuição de Castellar (2007, 2010); que trata do ensino da geografia nas primeiras séries iniciais do ensino fundamental, ajuda a compreender como os educandos jovens e adultos desenvolveram procedimentos em suas atividades, em que demonstravam seus conhecimentos geográficos. Estes conhecimentos identificados a partir das observações “in loco” como parte do trabalho de campo, ocorreu ao presenciar a apresentação dos trabalhos dos educandos, referentes à conclusão da 1ª Etapa da escolarização do Projeto Educampo I.

Assim, no Tempo Comunidade, seis turmas, apresentaram os seus trabalhos de forma escrita, em painéis, poesias, mapas, maquetes, dramatização, danças típicas. Enfim, foi um dia de atividades, onde percebeu-se a importância de valorizar as experiências trazidas pelos educandos e a relação destes saberes, com os conteúdos sistematizados e aceitos cientificamente. Dessa forma, permitiu aos educandos expressar as aprendizagens significativas adquirida no Tempo Escola.

Para tanto, servirá também como fonte da pesquisa, a análise contida no relato dos educandos, que ao final da 2ª Etapa, escreveram suas histórias de vida, uma autobiografia, como parte da avaliação final do curso de escolarização.

Vale ressaltar que atividades dos educandos de outros municípios também deram suporte a esta análise.

O presente estudo tem como referenciais metodológicos, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e, por fim, a pesquisa empírica.

Na pesquisa documental, foram analisados: a implementação, e o desenvolvimento das etapas do Projeto Educampo I nos municípios e suas respectivas áreas de assentamentos, a partir dos registros sobre a escolarização dos jovens e adultos, a formação continuada dos educadores, no qual foi possível obter os resultados quantitativos e qualitativos deste processo.

Dessa forma, se respondeu aos objetivos específicos, ao fazer as análises das atividades realizadas pelos educandos, observando os seus conhecimentos geográficos a partir de suas experiências de vida e como demonstraram esses conhecimentos no processo de escolarização, além de analisar se estes educandos em processo de escolarização desenvolveram a percepção do território como espaço de vida.

Na pesquisa empírica analisou-se a autobiografia dos educandos um relato de suas histórias de vida, escrita em sala de aula, ao final da escolarização, uma síntese do que representou dar continuidade a esse processo.

Com a finalidade de maximizar a confiabilidade dos resultados obtidos nessa pesquisa, se teve ainda como procedimento, a realização de registro das observações por meio de trabalho de campo, onde foram feitos registros de imagens e anotações de fatos relevantes ao estudo.

A amostra da pesquisa corresponde à análise de 5 trabalhos selecionados entre os demais apresentados pelos 75 educandos e educandas integrantes das 6 turmas que iniciaram e concluíram a escolarização por meio do Projeto Educampo I, no PA Vila Amazônia, no Município de Parintins (Figura 1). Estas turmas estão distribuídas em 6 comunidades que compõem parte a Vila Amazônia (Figura 1) em que estão localizadas na área da estrada, e são assim denominadas: São Jorge do Jauari, Nova Esperança do Zé Açú, Colônia Toledo Pizza, Boa Esperança do Zé Açú, Paraíso do Zé Açú e Santa Maria da Vila Amazônia

Visando refletir o que se pontuou até o presente, dividiu-se esta pesquisa em três capítulos elaborados de acordo com o que segue abaixo;

No Capítulo 1, se resgatou as questões referentes à Educação de Jovens e Adultos, tendo como ponto de partida a instituição das Diretrizes para esta modalidade de ensino. Neste contexto se discutiu a Educação do Campo articulando com a EJA. Refletiu-se, também, as categorias do lugar e território que ajudam a

explicar a importância do assentamento e a relação dos procedimentos realizados em sala de aula, demonstrando os conhecimentos geográficos dos educandos.

No Capítulo 2, abordou-se sobre o Projeto Educampo I no contexto do PRONERA no Amazonas e suas fases de desenvolvimento nos assentamentos. Destacou-se as etapas de estruturação e organização, identificando a composição do coletivo dos sujeitos e o papel de cada um no projeto. Enfatizou-se a Formação Continuada das educadoras e educadores, caracterizou-se os municípios e as respectivas áreas de assentamentos, a organização das turmas nas comunidades nos assentamentos e a proposta Política e Pedagógica do Educampo I para a escolarização dos jovens e adultos assentados.

No Capítulo 3, refletiu-se, inicialmente, sobre o Projeto Educampo I e seu desenvolvimento especificamente no PA Vila Amazônia em Parintins, caracterizando Parintins e a Vila Amazônia. Abordou-se a Formação Continuada fundamentada na Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, enfatizando as idéias de Paulo Freire, os procedimentos do uso da Coleção Viver, Aprender como recurso didático e sua contribuição na prática do Projeto Educampo I neste PA. Identificou-se nos trabalhos dos educandos, após análises, seus conhecimentos geográficos com base no saber popular, e a possibilidade de superação do censo comum, embora considerando a qualificação em nível médio dos educadores. Analisou-se a biografia dos educandos, em que percebeu-se que a escolarização desenvolvida pelo Projeto Educampo I, desencadeou impactos positivos ao promover o acesso a educação escolar, elevando a auto estima dos jovens e adultos assentados e o nível cultural do assentamento. O fato de ser uma realidade com estrutura mínima, a escolarização tem um papel importante na reflexão desta realidade, ao considerar que a escola é difusora de informação, cultura e conhecimento.

CAPÍTULO 1

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação de jovens e adultos no Brasil resulta de uma política de educação que não tem sido capaz de promover o acesso e a permanência na Escola da população oriunda das camadas populares. É o que tem revelado as pesquisas educacionais mais antigas e os dados do último censo o qual demonstra que, ainda há um grande contingente de jovens e adultos que não dominam os códigos de leitura e escrita, e que a incidência maior desta população, habita a zona rural das regiões norte e nordeste.

Neste contexto de exclusão educacional, os programas e projetos surgem como uma política de governo buscando alternativas, nem sempre eficazes, como forma de garantir acesso à educação como direito a todos os brasileiros.

Almejando contribuir com o debate é que se aborda esta temática, sintetizando este fenômeno educacional e social, a partir de aspectos legais considerados importantes, para a concretização deste direito, por meio do PRONERA, uma política de educação para os jovens e adultos assentados, os quais coincidem e deram consistência pedagógica e financeira para a realização do Projeto Educampo I, tomado como estudo de pesquisa.

Neste sentido, para compreender melhor este contexto, é importante recuperar um pouco da trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil.

Toma-se como ponto de referência o marco jurídico de grande relevância, que se dará com a promulgação da Constituição em 1988, a qual proclama a educação como direito universal a todos os brasileiros. Embora o seu teor reflita em seus artigos os ideais neoliberais, esta Constituição proporcionou mudanças significativas na educação brasileira, consubstanciadas e normatizadas com promulgação da LDB (Lei 9394/96).

1.1 Trajetórias de uma caminhada na luta pelo direito a educação das classes populares: os jovens e adultos do campo

A educação de jovens e adultos foi contemplada com dois artigos na nova Lei de Diretrizes e Bases, que subsidiam e orientam a educação para este segmento da população. Tal inserção na Lei que rege a Educação Nacional é considerada um avanço porque provocou e ampliou o debate em relação a esta temática. Significou também um alargamento do conceito ao mudar a expressão ensino, que se restringe à mera instrução, para educação, compreendendo os diversos processos de formação (Soares, 2002, 2008).

Dessa forma, proporcionou também, os subsídios legais para o Parecer CEB/CNE Nº 11/2000 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (2000). Neste sentido, a educação de jovens e adultos foi legitimada como modalidade educativa e teve seu reconhecimento como modalidade da educação básica.

Soares (2005, p. 73) comenta sobre a importância que as diretrizes trazem em sua essência porque isto “significa compreender as pessoas jovens e adultas como sujeitos de direitos”. Esta trajetória da educação de jovens e adultos tem sido tensionada, embora colocada no âmbito legal; são muitas as barreiras para a sua efetivação, é neste sentido que ARROYO enfatiza esta questão ao afirmar:

Porém, quando falamos de jovens e adultos populares, o direito à educação está sempre entrelaçado nos outros direitos. Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos (ARROYO, 2006, p. 29).

Desse modo, os jovens e adultos ao serem oportunizados e ingressam nos sistemas de ensino das escolas públicas ou em programas do governo federal para continuar os seus estudos ou dar início a este processo. De acordo com Arroyo (2006), se configura em uma situação complexa, porque esta conquista vem entrelaçada com outros direitos considerando a situação de vulnerabilidade social que estes sujeitos se encontram. Com o direito a educação amplia-se a possibilidade a outros direitos,

e em sua decorrência surgem os conflitos de interesses, entre as camadas populares e os poderes constituídos que representa a elite.

Diante desse antagonismo é que a efetivação do direito para a educação de jovens e adultos torna-se um processo lento resultando na prática, uma demanda reprimida que se expressa no acúmulo de taxas indesejáveis de analfabetismo e a baixa escolaridade nas classes menos favorecidas no Brasil.

Cabe destacar que os jovens e adultos do campo vivenciam os mesmos processos de exclusão, dos jovens e adultos da cidade, a exemplo da falta de acesso e a permanência na escola. No entanto, garantir o direito à educação, diante da precariedade do campo, torna-se um desafio cada vez mais difícil de ser superado. É neste sentido, que os movimentos sociais que lidam com a terra, iniciam uma nova luta pelo direito a educação dos povos do campo. Uma educação que reconheça os trabalhadores e as trabalhadoras como sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo.

Então na década de 90, como resultado dessas lutas, começa a se delinear no cenário da educação brasileira, a Educação do Campo, como uma política pública de educação para os povos do campo. Iniciou-se o debate em razão deste paradigma educacional. Arroyo contribui com este debate ao dizer que:

[...] assumir e legitimar a consciência dos povos do campo à educação pode significar que se reconheça, valorize e incorpore em políticas públicas o pensar e o fazer dos movimentos sociais nos trato da educação; da gestão; na reorientação curricular; na produção de material; na formação de profissionais, na EJA, na alfabetização, no alargamento da concepção do direito à educação e a formação. (ARROYO; 2004. 104).

Assim, a matriz político pedagógico que a vai dar sustentação e fundamentar a Educação do Campo, segundo (CALDART, 2004, p.20-21) tem este tripé: o pensamento da pedagogia socialista, a pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a pedagogia do movimento social. Estas são as bases teóricas que norteiam e fortalecem um novo projeto de sociedade, em oposição à educação rural que era desenvolvida nas escolas do meio rural, a qual sustenta e dissemina o agronegócio, o capitalismo e o latifúndio. Caldart, acrescenta ainda que a Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista (2004; p.22).

No contexto da luta pelo direito a educação para os assentados de reforma agrária surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). De acordo com Fernandes (2002; p.90), a construção desse processo teve início em

julho de 1997, quando foi realizado o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA) na Universidade de Brasília- (UnB). Este encontro foi organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra –(MST), com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Neste mesmo ano, várias universidades² reuniram-se na UnB, em Brasília para discutirem a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos Projetos de Assentamentos. Ficaram definidos neste encontro³ os acordos que deram os encaminhamentos necessários para a criação em 1998 do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA⁴, fruto da parceria com universidades públicas e movimentos camponeses. Assim iniciam uma nova trajetória com o objetivo de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores e trabalhadoras, assentados da Reforma Agrária. Então, o Pronera efetiva-se como uma política do Governo Federal, executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, no Ministério do Desenvolvimento Agrário- MDA.

Para tanto, o papel das universidades tem sido de grande relevância ao assumir por meio de convênios e outras formas de adesão, os Programas Educacionais do Governo Federal que tratam da educação de jovens e adultos, como o Brasil Alfabetizado, o PRONERA e outros. Nesse aspecto, promove a reflexão a partir da formação continuada trazendo fundamentações e teorias que subsidiam novas práticas metodológicas para a EJA.

² Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, Universidade Federal de Sergipe - UFS e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP.

³ A eleição de um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos Projetos de Assentamento. Foi elaborado um documento apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. Com este documento aprovado pelas universidades participantes do Fórum, foi firmada a terceira fase da parceria entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o INCRA e CRUB.

⁴ Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o PRONERA, vinculado ao Gabinete do Ministro e aprovou o primeiro Manual de Operações.

Dessa forma, as políticas e programas do governo federal também se ampliam até o campo contribuindo e fortalecendo o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo.

É nesta direção que os movimentos sociais que lidam com a terra, organizados em associações e sindicatos, tendo o MST como articulador principal na busca de mudar a lógica imposta pelo capitalismo agrário, busca alternativas na construção de uma educação que fundamente seus princípios no modo de vida e na realidade dos povos do campo. Na reflexão de Fernandes (2002) está implícito o conceito que se contrapõe a hegemonia da educação rural que transferia para as escolas do campo o mesmo currículo e proposta das escolas urbanas.

Na proposta da educação do campo está inserida a construção de novo projeto de sociedade para o campo, que é movida pela organização dos movimentos sociais ligados a terra, que reivindicava além de terra, as condições essenciais para os trabalhadores assentados possam permanecer no assentamento de forma digna.

Para tanto, tomou-se como referência ao fazer esta abordagem a realização em 1998 da *1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, a qual inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular em torno da Educação do Campo que a partir de então não seria mais educação rural (CALDART; 2004). Nesta Conferência, promovida pelo MST, CNBB, UnB, UNESCO e o UNICEF, realizada em Lusiânia-GO, foram discutidas propostas, socializadas experiências de resistência do campo e de afirmação de um projeto de educação diferente, onde os povos do campo se reconhecessem como sujeitos do campo como pertencimento cultural.

Diante desse contexto, os trabalhadores e trabalhadoras do campo na luta pelo direito à educação, conseguem a aprovação em 03 de abril de 2002. O Conselho Nacional de Educação - CNE aprovou na Câmara de Educação Básica – CEB, a Resolução CNE/CEB n.º 01/2002, por meio da qual instituiu as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*⁵, um importante instrumento de orientação para as políticas de Educação do Campo a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Estas Diretrizes se constitui como um grande avanço na história da educação dos povos do campo no Brasil.

⁵ Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD.

O debate em torno do conceito da Educação do Campo e a implementação das Diretrizes, foi realizado por meio de Seminários Estaduais coordenados pelo MEC- SECAD, os Encontros Regionais e Nacionais coordenados pelo MDA- INCRA- PRONERA.

Considerando que a Educação do Campo é um conceito em processo na construção de uma matriz teórica, cujo objetivo é o fortalecimento de uma educação dos povos do campo, se apresenta como um paradigma que precisa de mais debate. Com este intuito Fernandes (2006) em artigo sobre Educação do Campo, apresentado no I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo na UnB- Brasília inicia o debate:

[..] para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária... (FERNANDES, 28; 2006)

Isto significa que o conceito tem sua construção fundamentada na luta dos assentados pelo direito a educação, um direito social e constitucional que estavam referendados nas Diretrizes. De acordo com a abordagem de Arroyo (2006) ao se reportar a educação dos jovens e adultos como um direito ele afirma: “A educação ocupa um lugar de destaque diante de outras políticas públicas que daria acesso ao conhecimento e dessa forma proporcionaria as condições intelectuais, para a conquista da saúde, infraestrutura, financiamento e etc”.

É nesta direção que o conceito de Educação do Campo é percebido também pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD, ao expressar na Coleção “CADERNOS SECAD 2”, esta concepção:

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar em cheque idéias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade. (Brasília - DF março de 2007).

Esse é um aspecto que fortalece o direito a educação dos jovens e adultos e amplia o debate na efetivação da Educação do Campo como política pública.

1.2 O PRONERA uma política de Educação nos assentamentos de Reforma Agrária

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA constitui-se como uma conquista dos assentados da Reforma Agrária que reivindicam além de terra, uma política de educação. Com o intuito de viabilizar esta conquista, as universidades públicas e os movimentos camponeses estabelecem uma parceria. Com esta parceria inicia-se uma nova trajetória com o objetivo de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores e trabalhadoras assentados e assentadas da Reforma Agrária. É uma política do Governo Federal, executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, no Ministério do Desenvolvimento Agrário- MDA.

O Programa tem se tornado um relevante instrumento de democratização do conhecimento no campo, tendo como fundamento a formação humana, e como princípio à possibilidade de todos e todas serem protagonistas de sua história, ao propor e apoiar projetos de escolarização formal em todos os níveis de ensino. Estes projetos utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos. Os jovens e adultos destas áreas participam dos cursos de Educação Básica (Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio) e dos diferentes Cursos Superiores de Graduação e Especialização.

A organização dos jovens e adultos e o envolvimento em diferentes fases dos projetos contribuem para a garantia da formação e a qualificação profissional. Esses jovens e adultos, junto ao INCRA e os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, têm criado novos espaços dentro das Escolas Técnicas, Agro- técnicas e Universidades, inaugurando experiências educacionais inovadoras e necessárias para o desenvolvimento sustentável do campo.

De acordo com Manual de Operações⁶ do PRONERA:

[...] se desenvolve por meio de projetos específicos em todos os níveis de ensino, tendo por base a diversidade cultural e socioterritorial, a gestão

⁶ Edição Revista e Atualizada de acordo com o Decreto n.º 7.352/2010 e Acórdão TCU nº 3.269/2010.

democrática e o avanço científico e tecnológico. A educação de jovens e adultos das áreas de assentamento de Reforma Agrária é uma política de universalização de educação escolar com qualidade social para todos. Desenvolve-se por meio da alfabetização e da continuidade dos estudos escolares no ensino fundamental e médio. Conforme o seu Manual de Operações os projetos devem conter três ações básicas:

a) Alfabetizar e escolarizar jovens e adultos nos dois segmentos do ensino fundamental; b) Capacitar pedagogicamente e escolarizar educadores/educadoras no ensino fundamental para que venham a atuar como agentes multiplicadores nas áreas de Reforma Agrária; Formar e escolarizar os coordenadores/coordenadoras locais para atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. (MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA 2010, p. 23-24).

A importância do PRONERA pode e deve ser medida de acordo com o seu significado para a elevação do nível cultural da população do campo, por meio do acesso ao conhecimento necessário às mudanças no processo de desenvolvimento dos assentamentos e das famílias, mas também para o incremento da capacidade de organização social das famílias.

O projeto de educação que move o PRONERA e o conceito de qualidade que ele pretende imprimir aos projetos educacionais deve estar alicerçado nestas duas bases: a parceria é a condição para a sua realização, sendo seus parceiros os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, o INCRA, as Instituições públicas de ensino superior, as instituições comunitárias sem fins lucrativos e os governos estaduais e municipais.

Para Andrade e Di Pierro, ao referir-se a primeira pesquisa sobre o PRONERA, realizada em 2004, faz este comentário:

[...] embora tenha proporcionado oportunidades educacionais a cerca de 115 mil jovens e adultos, dinamizando a vida cultural dos assentamentos, o Programa não se consolidou como política pública, alcançando apenas 14% dos assentamentos no ano de 2002 (ANDRADE et al, 2004; ANDRADE e DI PIERRO, 2005).

O Manual de Operações⁷ (2010) ao citar os resultados da pesquisa de 2004, ressalta a sua importância por ter mostrado um panorama da realidade das escolas

⁷Com o objetivo de conhecer a realidade educacional dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, realizou-se em 2004 a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA),

e suas formas de organização, como acontecia a formação dos educadores, fez um diagnóstico dos programas educacionais existentes nos Projetos de Assentamento, mostrou as expectativas das famílias, educadores, crianças, jovens e adultos em relação à educação.

A partir destes resultados expondo a realidade educacional da zona rural, e o mapeamento das áreas de assentamentos, foram indicadores que motivaram a busca de outras informações que embasaram políticas públicas para o campo. Desse modo, foram tomadas medidas de enfrentamento dos problemas encontrados, aumentando significativamente os projetos educacionais e o atendimento das demandas dos assentamentos no período de 1998 a 2010, conforme o Manual de Orientações.

No entanto, em 2008, o PRONERA passou por algumas dificuldades com o Tribunal de Contas da União (TCU) o qual desautorizou a celebração de convênio por parte do INCRA com universidades estaduais, inviabilizando os projetos aprovados, os quais não puderam ser executados, devido este impedimento do TCU. Esta questão só foi resolvida, e a autorização finalmente aconteceu em dezembro de 2010. A estimativa do INCRA é que pelo menos cinco mil pessoas em todo o país devem ser atendidas com a autorização dos convênios.

Ainda em 2010, segundo consta no Manual do PRONERA (2010, p.14) o INCRA realizou uma pesquisa por amostragem, a qual revelou que “a educação permanece um grande desafio para as populações assentadas em todas as Regiões do país”. Diante dos resultados apresentado vamos destacar para ilustrar esta abordagem sobre o PRONERA, abaixo estão os resultados dos dados colhidos na amostragem da pesquisa⁸, referentes a situação da escolarização dos assentados de reforma agrária na Região Norte:

A Região Norte tem 390.752 famílias assentadas. Apresenta um índice médio de pessoas não alfabetizadas de 14,74%; 44,89% tem nível de escolaridade de 1ª a 4ª série e apenas 27,41% cursaram o nível fundamental completo; 6,72%

publicada no início de 2005. Esta pesquisa ocorreu entre o MDA/INCRA/PRONERA, em parceria com o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). A Pesquisa foi de caráter censitário, tendo sido pesquisadas as 522 mil famílias assentadas e distribuídas nos 5.595 Projetos de Assentamento,

⁸ Os dados completos da **Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos de Reforma Agrária** podem ser acessados no endereço: <http://pqra.incra.gov.br/> Ma

tem o ensino médio incompleto; 4,99% completaram o ensino médio e menos de 1% completou algum curso de nível superior ou está cursando.

Vale ressaltar que no primeiro mandato do Governo Lula, o Pronera se instituiu como uma ação no Plano Plurianual, o que foi fundamental para ter recursos destinados no orçamento da União. Em termos de orçamento, iniciou com R\$ 9 milhões em 2003 e em 2010 teve R\$ 70 milhões no orçamento. Em 2009, o PRONERA foi aprovado em lei, pelo Congresso Nacional e, no final de 2010, durante o IV Seminário Nacional do PRONERA, o presidente Lula assinou o Decreto 7.352, que trata da educação do campo e institui formalmente o PRONERA no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), executado pelo INCRA. Isso significa que o PRONERA compõe a política de educação do campo, mas preserva sua especificidade de política pública de educação vinculada à Reforma Agrária.

Percebe-se que o PRONERA consolida-se, na medida em que os parceiros conveniados desenvolvem projetos de educação para os assentados, promovendo e consolidando o direito à educação dos povos do campo, reconhecendo as potencialidades de desenvolvimento do campo e dos seus sujeitos.

CAPÍTULO 2

2 O PROJETO EDUCAMPO I NO CONTEXTO DO PRONERA E OS DESAFIOS DE SEU DESENVOLVIMENTO NOS ASSENTAMENTOS

O projeto Educampo I vem ao encontro de atender as necessidades educativas nos assentamentos a partir de demandas identificadas pelo INCRA e apresentadas a UEA. Dessa forma, integrou PRONERA um programa de educação de alcance nacional, por meio de Convênio⁹ entre a UEA e o INCRA. A realização deste Projeto foi através da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PROEX. Para tanto, foi necessário o aval da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Amazonas (FETAGRI) em atendimento ao acordo firmado com os movimentos sociais.

Constatou-se por meios dos documentos pesquisados que o Educampo I foi um Projeto elaborado de acordo princípios contidos nas orientações do¹⁰ Manual de Operações do PRONERA, (p. 16. 2010) o qual está expresso: “Assim, a exigência de uma política pública de Educação do Campo se insere na concepção do direito à educação como condição para a instituição de outros direitos e a sua efetivação somente se realiza no espaço público”.

O fundamento teórico e metodológico da Educação de Jovens e Adultos embasados no pensamento de Freire e no conceito da Educação do Campo permitiu uma reflexão que vai ao encontro de um projeto de educação voltado para a realidade e as necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos assentados de reforma agrária, portanto, que vivem no campo.

De modo evidente, é que se considerou a abordagem nestes princípios que são pautados em uma educação transformadora, com base no diálogo, provocando dessa forma, a reflexão visando desenvolver uma prática mais flexível, tendo como ponto de partida e considerando a realidade das populações que vivem no campo, na floresta e nas margens dos rios da imensa bacia Amazônica.

Acredita-se que de certa maneira, ter estes parâmetros norteadores do ensino e aprendizagem, possibilitou enfrentar os desafios que estão presentes na

⁹ Convênio CRT7000/2007.

¹⁰ MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA Edição Revista e Atualizada de acordo com o Decreto n.º 7.352/2010 e Acórdão TCU nº 3.269/2010.

diversidade social e na complexidade geográfica da Amazônia, que interferem em muitos aspectos neste processo.

Sendo assim, observou-se que as práticas desenvolvidas pelo Projeto Educampo I, considerou e tomou como referência a realidade do lugar e a diversidade dos sujeitos envolvidos na escolarização. Dessa maneira, destacaram-se nesse processo dialógico, aspectos que favoreceram o ensino e a aprendizagem apresentados no capítulo 3.

Nesse contexto foi enfatizado que o processo de escolarização trazia em sua essência a intencionalidade da emancipação humana, uma educação transformadora em Freire (1996), na perspectiva da formação de um sujeito de direitos, encontrados em Arroyo (2004, 2006).

Observou-se, ainda, que esta experiência, ao promover o acesso da escolarização para estes jovens e adultos que habitam a região amazônica, contribuiu com a elevação do nível de escolaridade identificada no censo (IBGE 2010), as quais demonstram a baixa escolaridade entre os jovens e adultos da região norte e a sua concentração especificamente na zona rural.

Dessa forma, o pensamento de Freire ganha importância em: “[...] respeitar os saberes que educandos trazem, os quais são saberes socialmente construídos na prática comunitária, e discutir com os alunos a razão de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire; p. 30, 1996).

Estabeleceram-se a interação dos saberes trazidos pelos educandos ao conhecimento sistematizado, por meio dos conteúdos, como suas experiências, suas histórias de vida; estas ganhavam um novo significado, surgindo daí possibilidades de ampliar estes conhecimentos, elevando a autoestima e o desejo de continuar aprendendo ao longo de suas vidas porque os educandos, a partir dessas práticas, se sentiam estimulados e valorizados, enquanto sujeitos.

Com isso, estes educandos jovens e adultos tiveram a oportunidade em continuar processo de aprendizagem, iniciados na alfabetização, desse modo ao adquirir novos conhecimentos, os quais tenham a possibilidade em garantir a sua autonomia, a qualificação necessária para viver como sujeitos com as condições e poder de decisão nesta região do planeta tão cobiçada. Não se quer, com isso, fazer apologia ao projeto, compreende-se, então, que ainda é uma contribuição ínfima diante do quadro existente, e que não é somente com a escolarização de

algumas centenas de jovens e adultos assentados que responderá a demanda atual. Contudo, não deixa de ser uma contribuição relevante.

Este Projeto, portanto, foi operacionalizado a partir da política de interiorização da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, através dos Centros de Estudos Superiores e Núcleos de Estudos Superiores presentes na maioria dos municípios do Estado, os quais deram a capilaridade necessária para implantar e desenvolver o Projeto nas áreas de assentamentos destes municípios.

Dessa forma, foi possível envolver os discentes das licenciaturas como alunos bolsistas do projeto: em Parintins, Tefé e Lábrea, onde a UEA, se faz presente com o Centro de Estudos Superiores. No município de Manicoré, com um Núcleo de Estudos Superiores; enquanto que em Fonte Boa e o Careiro Castanho, por meio de turmas de graduação e curso tecnólogos.

2.1 A estrutura organizacional do Projeto Educampo I

Visando atender as condições necessárias para implantar e desenvolver o processo de escolarização dos jovens e adultos nas comunidades dos assentamentos dos municípios de Tefé, Alvarães, Fonte Boa, Manicoré, Careiro Castanho e Parintins, foi necessário formar uma equipe para fazer a primeira viagem aos municípios, e assim confirmar a demanda existente de educandos, educadores e condições para implantar o Projeto Educampo I.

Para tanto, a equipe tinha a seguinte composição: uma professora especialista da coordenação do referido projeto, um técnico do PRONERA-INCRA e uma liderança dos assentados de cada município acima citado. Estes procedimentos e a composição da equipe tiveram como referência o Projeto Político e Pedagógico do Projeto Educampo I¹¹.

Esta viagem foi necessária, considerando que os sete municípios e suas respectivas áreas de assentamento precisavam ser avaliados para verificar as condições para o desenvolvimento da escolarização nas comunidades indicadas pelo INCRA.

¹¹ Projeto Político Pedagógico – Projeto Educampo I-UEA- Aprovado pela Coordenação Pedagógica Nacional do PRONERA-INCRA-Convênio CRT 7000/2007.

Ao ter como referência as cidades sede dos municípios, estas equipes percorreram as áreas de assentamento identificando nas comunidades o número de alunos, o local em que as aulas aconteceram, selecionaram os professores educadores existentes na comunidade. Estes procedimentos foram realizados por meio de reuniões ou assembléias, inclusive para eleger um coordenador local, que deve ser uma liderança entre os assentados para compor a equipe do seu município, denominada de “*equipe local*”; assim como, também, um aluno universitário selecionado entre os discentes das licenciaturas da Universidade do Estado do Amazonas, onde existia Núcleo ou Centro de Estudos no interior do estado.

Para selecionar esta equipe os critérios adotados tinham como parâmetro o Manual de Operações¹² do PRONERA de acordo com o que está exposto abaixo:

Aluno universitário: ser aluno do curso de licenciatura de um dos Núcleos ou Centros de Estudos Superiores - UEA, dos municípios onde o projeto foi desenvolvido; estar cursando o 5º período ou mais e ter um histórico com um bom rendimento; ter dedicação de 20 horas semanais ao projeto; participar dos cursos de capacitação (Formação Continuada) realizados pelo projeto.

A função deste aluno consistiu em apoiar os professores educadores nas questões pedagógicas, acompanhando a prática de sala de aula. Esta atividade de visitas as turmas nos assentamentos, ocorreu de dois meses em dois meses. O aluno universitário também representava o Projeto perante o Núcleo ou Centro de Estudos da Universidade no município.

A escolha do Coordenador local considerava estes critérios: ser uma liderança dos movimentos sociais que lidam com a terra, o qual fosse reconhecido pelos assentados; ter disponibilidade para dedicar 20 horas semanais ao projeto; participar dos cursos de capacitação (Formação continuada) realizados pelo projeto; ser eleito em assembléias pelos seus pares.

A sua função principal era representar os educandos e suas comunidades junto a coordenação geral do Projeto. Como parte desta função, outras atribuições foram desempenhadas, tais como: acompanhar o desenvolvimento do projeto identificando as necessidades surgidas no processo, entre as quais a troca de

¹² **Manual de Operações**, Edição Revista e Atualizada, Última versão aprovada em 26/04/2004, Brasília.

professores; verificar as necessidades de material didático e comunicar a coordenação; comprar e distribuir a alimentação dos alunos oferecida pelo projeto; e acompanhar a equipe da coordenação nas visitas técnicas.

Com relação aos professores educadores, os critérios para a seleção adotados consistiram em: ter escolaridade mínima em nível do Ensino Médio; ser assentado (a), residente no assentamento ou ter uma relação social com a comunidade, no sentido de ser reconhecido e aprovado pelos educandos; ter disponibilidade para dedicar 20 horas semanais em sala de aula e participar dos cursos de formação realizados pelo projeto na sede do seu município.

Neste sentido, a equipe local era formada em cada município, por um educador com uma turma de 20 a 25 educandos, um coordenador local e um aluno universitário proporcional a 160 educandos ou 7 a 8 turmas agrupadas em uma área do assentamento.

Após a conclusão da viagem de confirmação de demandas, a qual se caracterizou como uma fase de conhecimento do lugar e dos sujeitos envolvidos com a escolarização dos jovens e adultos nos assentamentos dos sete municípios. Vale ressaltar que esta atividade foi realizada durante 45 (quarenta e cinco dias).

Assim, foi constatado que a localização e a distância em relação a Manaus, e a distância dos municípios e suas áreas de assentamento, foram motivos que ajudaram a aumentar a importância do Projeto Educampo I, para os jovens e adultos assentados de reforma agrária. Diante desta realidade foi possível perceber como os desafios ainda se constituem em justificativa, para que os jovens e adultos do campo permaneçam excluídos do processo escolar oficial. Isso significa dizer, que a localização geográfica é um desses desafios, principalmente quando estamos nos referindo aos jovens e adultos do campo na Amazônia.

Além das desigualdades sociais e econômicas encontradas, um argumento que justifica investimentos financeiros, mas, sobretudo, deve ter mecanismos de controle na aplicação dos recursos, uma logística específica, considerando a realidade da Amazônia, isto certamente daria equidade a este fenômeno social que é a educação. Nesta direção, Arroyo afirma que: “[.] esperam-se políticas que afirmem, reconheçam e reforcem os ricos processos de formação, os processos culturais, éticos, identitários inerentes a essa complexidade vivenciada na diversidade dos movimentos do campo” (ARROYO; 2004, p. 98).

Dessa forma, é preciso vontade política para que as diretrizes da EJA e da Educação do Campo saiam do papel com ações afirmativas para além de programas e projetos na perspectiva de transformar esta realidade.

2.2 A formação continuada dos educadores

A coordenação juntamente com a equipe de especialista, após o primeiro contato com os educandos e educadores nas áreas de assentamentos, tinha em mãos alguns elementos dessa realidade, os quais possibilitaram fazer o desenho da **formação inicial**. Esta Formação fundamentada na metodologia da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase na Educação do Campo, cujo objetivo foi de nortear a prática dos educadores, durante o processo de escolarização dos educandos.

O Tema *Construindo processos de aprendizagens na diversidade dos saberes populares da Amazônia* foi o título da Formação Continuada, totalizando 240horas/aulas divididas em seis cursos de capacitação para os educadores, os coordenadores locais, os alunos universitários e lideranças dos movimentos sociais locais.

Nestes cursos de formação foram discutidas as idéias de uma educação transformadora, problematizadora e emancipatória, fundamentada no pensamento de Paulo Freire, educador e filósofo, com um referencial teórico consistente, o qual desenvolveu uma metodologia que leva em consideração o papel ativo dos sujeitos no processo dialógico na construção do conhecimento entre educandos e educadores a partir de temas geradores, problematizando a sua realidade e suas vivências. Neste sentido, tornou-se inspiração para professores que desenvolvem práticas educativas com as classes populares na América Latina e na África.

Considerando os pressupostos de Freire, a proposta político pedagógica do Projeto trazia a sua concepção, onde os conteúdos e a metodologia tinham como princípio atender a especificidade e a realidade dos tempos e espaços dos jovens e adultos do campo. Assim, a prática da sala de aula se ancora no pensamento de Freire (1996) ao afirmar que: “é preciso e temos de considerar que os jovens e adultos são trabalhadores e protagonistas dos processos sociais e políticos,” isto é um fator primordial nas escolhas dos procedimentos pedagógicos e curriculares.

Destacou-se, também, a História da educação de jovens adultos no Brasil como ponto de reflexão contextualizando esta realidade histórica com as expectativas que o grupo de educadores trouxe por meio das suas histórias vividas no assentamento.

Visando dar um apoio didático, a coleção “Viver Aprender”, foi adotada pelo Projeto, para uso dos educadores e educandos. Para tanto, teve a sua apresentação através de uma oficina. É importante destacar que as informações desta coleção e o seu uso, como material didático, serão comentados no capítulo 3.

Miguel Arroyo (2004) corrobora na reflexão da educação de jovens e adultos e a educação do campo mais especificamente com o pressuposto em atender a especificidade e a realidade dos tempos e espaços dos jovens e adultos do campo.

Para realizar a Formação descrita acima, havia uma professora especialista em cada município, a fim de desenvolver a Formação Continuada, o fio condutor da prática dos educadores na sala de aula, deu também as bases teóricas e metodológicas norteadoras desta prática. Desse modo, foi realizado nos sete municípios, 240 horas de Formação Continuada.

Para nortear a prática política e pedagógica, nestes encontros formativos eram levantados alguns questionamentos para reflexão como, por exemplo: qual é o sentido da Formação para os educadores? O que representava para eles os fundamentos da educação para os jovens e adultos? E qual é a percepção que os educadores tinham sobre a importância da escolarização para os educandos? Como refletir esta formação na perspectiva da emancipação dos sujeitos?

Assim, a proposta desenvolvida na formação dos educadores encontra eco no pensamento de Kaercher (1999) que faz um diálogo com Freire com “relação ao papel dos sujeitos que fazem e refazem o mundo”, na práxis do professor de geografia.

Outro aspecto importante e necessário para os educadores compreenderem a especificidade destes educandos, por isso a formação precisa ser nesta perspectiva. Que especificidades são estas? São jovens e adultos trabalhadores rurais e residentes em assentamentos da Amazônia, que nos dá a dimensão dos processos de exclusão vivenciados por estes sujeitos, entre eles o direito a escola que lhes foi negado ou que não puderam nela permanecer. A sua realidade é outra, se compararmos com os jovens e adultos da cidade que pertencem às classes populares. Os que vivem no campo já são marcados pelo estigma social do atraso,

da pobreza, de uma sociedade que privilegia a cidade em detrimento do campo, que não oferece as mesmas condições de vida.

São questões que precisavam ser compreendidas nos momentos da formação. Conhecer e refletir a realidade por meio do diálogo entre o educando e educador. (Freire, 1987)

“[...] o diálogo para Freire é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus interessados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro” (FREIRE. 1987, p. 79).

Assim, o diálogo é também necessário para compreender o lugar que os jovens e adultos vivem, que é um assentamento, é o território dos assentados; compreendê-lo como espaço de vida, onde se realizam todas as dimensões da vida humana. Portanto, este é um aspecto que não está desassociada da escolarização enquanto construção de identidade neste território.

Estes jovens e adultos que estão em processo de escolarização, na sua maioria já freqüentaram escola, esta é, portanto uma característica marcante da EJA o qual, por vários motivos, como podemos observar nos relatos nas suas biografias, as quais constam no capítulo 3, deixou de frequentá-la. A escola no seu padrão homogeneizante não considerou as especificidades dos alunos oriundos das camadas mais pobres da população.

De certa maneira, estes educandos carregam consigo uma situação de fracasso escolar, devido às constantes interrupções no seu percurso escolar. É neste sentido que encontramos na visão de Charlot (2000, p.16) que “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso”. Este é um aspecto, que marca a trajetória dos jovens e adultos e reflete a sua baixa estima. Assim, estas situações que levam ao fracasso, foram temas de reflexão na Formação com os educadores, buscando superar este problema de aprendizagem, mostrando que eles são capazes de aprender. Assim, foram priorizadas estratégias que respondesse as necessidades cognitivas dos jovens e adultos.

Como parte do processo de formação, o acompanhamento pedagógico foi uma atividade, em que a observação dos trabalhos dos educandos e a prática dos educadores, como a geografia conseguia traduzir a percepção e apreensão da realidade vivida por estes sujeitos. Era observado também o cumprimento do calendário, o qual atendia a realidade local, respeitando o tempo e o espaço

disponível de educandos e educadores. Neste sentido, praticamente foi elaborado um calendário escolar por turma.

Dessa maneira, no acompanhamento eram dadas as respostas da aprendizagem dos educandos e educandas, se as atividades previstas e planejadas durante os cursos de Formação Continuada eram cumpridas e traziam significado na sua prática. Observou-se que embora na realização desta atividade, se apresentasse muitas dificuldades, para a equipe de supervisão, tal acompanhamento pedagógico refletiu-se em momentos bastante significativo do projeto, porque foi possível identificar como a teoria se mostrava na prática.

A partir dos referenciais norteadores da proposta político-pedagógica da Formação dos educadores, se vislumbrou que estes os momentos formativos permitissem a reflexão da prática e desenvolvessem aprendizagens que atendessem as especificidades desses sujeitos, a partir da sua realidade.

A escolarização dos jovens e adultos do campo acontece em um contexto social e político que precisa ser mais pesquisado e a partir de suas análises, buscarem as interpretações que possam ajudar em estratégias de aprendizagens, com fundamentos teóricos que permitam a melhoria e o acesso da aquisição do conhecimento por estas populações. É o que nos indica Arroyo:

A educação no campo, que já tem reconhecimento dentro da própria estrutura do MEC, além de vários pesquisadores em instituições universitárias de nosso país, tem sido uma instância que remete para projetos de EJA, combinando escolarização com formação crítica. Sem desconsiderar os avanços e as conquistas nessa área, torna-se decisivo para a pesquisa e para a fundamentação e formulação de nossas análises que essas sejam externalizadas junto com as suas contradições, ambigüidades e outras possíveis limitações que estão presentes na vida cotidiana desse aluno de EJA nesses locais e nessas organizações. A contribuição acadêmica não tem que deixar de lado essas situações, já que são alimentadoras de um projeto 'democrático' também na produção do saber (ARROYO, 2006, p. 38).

Após esta exposição descreveremos as características das áreas de assentamentos e seus respectivos municípios com o intuito de compreender melhor a abrangência em que o projeto foi desenvolvido. Nesta descrição identificaremos os principais aspectos e as diferenças existentes nos Projetos de Assentamento Tradicional-PA, os Projetos de Assentamentos Extrativistas ou Agroextrativistas-PAE e as Reservas Extrativistas-RESEX.

Um critério que vale ressaltar, é o que diz respeito ao uso da terra pelos assentados, o qual se dá de acordo com as especificações geográficas (várzeas, terra firme, igapós, lagos) identificadas pelo INCRA. São características que marcam a identidade do lugar e o modo de viver dos habitantes da Amazônia, e por isso, foram consideradas no processo de escolarização. Neste sentido, descrever-se-á, inicialmente, os Projetos de Assentamentos Tradicionais, localizados nos municípios de Parintins, Lábrea e Careiro Castanho.

• **Caracterização dos Projetos de Assentamentos e respectivos Municípios.**

➤ **Projetos de Assentamentos - PA Tradicionais:**

Estes Projetos de Assentamentos são lotes de terras demarcados pelo INCRA e estão localizadas em várias vicinais, (uma espécie de ramal) de uma rodovia principal, comunidades pertencentes a um município. Tem um desenho semelhante a uma espinha de peixe. Possui uma vila Principal, onde deve ter uma estrutura mínima de serviços públicos: como escola, posto de saúde, centro comunitário e Igreja.

Ao atender os critérios estabelecidos pelo INCRA, a família assentada recebe financiamento para a construção de casa, fomento (sementes) e outros benefícios que ajudam na sua sobrevivência, posteriormente, a titulação do lote.

O Educampo I desenvolveu suas atividades em Projetos de Assentamentos que apresentavam este perfil, os quais pertencem aos municípios de Parintins, Lábrea e Careiro Castanho.

➤ **PA Vila Amazônia – Município de Parintins:**

O Projeto de Assentamento Vila Amazônia, que pertence ao município de Parintins está dentro dos critérios de um assentamento tradicional, ou seja, tem uma vila principal e os lotes são demarcados e agrupados em várias comunidades localizados em áreas do rio e de terra firme da gleba.

A comunidade de Santa Maria dá suporte administrativo e possui alguns serviços públicos básicos de saúde, escola, asfalto, luz e água e o seu acesso a Parintins somente é possível por via fluvial.

Parintins é uma ilha situada às margens do Rio Amazonas, e está distante à cerca de 450 km em linha reta de Manaus. É um município que está localizado no baixo Amazonas no extremo leste, na divisa com o estado do Pará. É considerado de acesso regular, embora seu percurso seja realizado exclusivamente, por barco ou avião, com disponibilidade diária destes meios de transporte.

➤ **PA Pacιά e PA Umari – Município de Lábrea:**

São dois Projetos de Assentamentos localizados em vicinais da BR-230-Rodovia Transamazônica do Município de Lábrea, que está situada às margens do Rio Purus, ao sul do estado do Amazonas. Devido à distância, é considerada de acesso difícil, com apenas dois vôos semanais até Manaus. Para fazer o percurso de barco são necessários sete dias até Manaus.

➤ **PA Panelão – Município de Careiro Castanho:**

O Projeto de Assentamento Panelão pertence ao Município do Careiro Castanho distante a 100 km de Manaus. Este Projeto de Assentamento desenvolve-se em lotes que estão localizados em vicinais da BR- 319 que liga Manaus - Porto Velho-Ro. Entre todos os municípios, o Careiro Castanho é o lugar mais próximo em relação à Manaus, onde o projeto Educampo I foi desenvolvido. O trajeto é feito por transporte rodoviário, no entanto, para ter acesso a BR 319 é necessário fazer a travessia do Rio Amazonas por meio de uma balsa cujo percurso é de aproximadamente uma hora.

➤ **Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE):**

O segundo tipo de assentamento onde o projeto Educampo I desenvolveu suas atividades de escolarização com os jovens e adultos foi nos Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE).

Segundo informação do portal¹³ do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Projeto de Assentamento Agroextrativista é uma modalidade especial de

¹³ www.mda.gov.br

assentamento, onde as atividades a serem desenvolvidas estão baseadas em extração de recursos naturais. Na região amazônica, em especial, devido à preocupação com a preservação da Floresta, esse tipo de projeto é desenvolvido levando em consideração as características da população tradicional (os ribeirinhos) da região.

Nesta categoria há dois tipos de projetos: os que estão localizados em áreas de várzea e os situados em terra firme. No caso dos PAE's das áreas de várzea apresentam este formato: a atuação do INCRA se dá por meio de um termo de cooperação técnica com a Secretaria de Patrimônio da União (SPU) assinado em novembro de 2005.

O trabalho de assentamentos agroextrativistas é executado em parceria com órgãos (de acordo com a região) como: a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), o Pró-Varzea, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), o Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAAM), as colônias de pescadores e sindicatos dos trabalhadores rurais dos municípios envolvidos.

- **Projeto de Assentamento Agroextrativista- Jenipapo PAE**
- **Projeto de Assentamento Agroextrativista do Onças-PAE**
- **PA - RESEX Capanã-Grande do Município de Manicoré:**

No município de Manicoré o Educampo I envolveu os jovens e adultos de três Projetos de Assentamentos nestas categorias citadas acima: o Projeto de Assentamento Agroextrativista - PAE Jenipapo na terra firme, o Projeto de Assentamento Agroextrativista do Onças, localizado em área de várzea e o PA - RESEX Capanã-Grande no lago do mesmo nome, que é uma categoria que será citada na última descrição.



**Figura 1 - Projeto de Assentamento Agroextrativista- PAE- ONÇAS.
Área de Várzea do Rio Madeira- Manicoré-AM.**

Fonte: Acervo Educampo I – UEA - AM

A cidade de Manicoré está localizada à margem do rio Madeira, ao sul do estado do Amazonas e faz divisa com o Mato Grosso. É um município considerado de acesso difícil, porque o trajeto mais rápido até Manaus é realizado por meio de pequenos aviões duas vezes na semana. Ao fazer o percurso de barco são necessários dois a três dias.

- **PA RESEX - Projetos de Assentamentos em Reservas Extrativistas e**
- **PA FLONA – Projetos de Assentamentos em Florestas Nacionais**

O terceiro tipo de assentamento a ser abordado, onde o Projeto Educampo I desenvolveu suas atividades de escolarização, estão localizados em áreas de Reservas Extrativistas dos municípios de Fonte Boa, Tefé e Alvarães.

Os Projetos de Assentamentos Agroextrativistas- PAE e os situados em Reservas Extrativistas- RESEX, estão em categorias idênticas por serem áreas de preservação ambiental, mas apresentam algumas particularidades. É o caso do Projeto RESEX do Gapanã Grande (em Manicoré) que tem mesma definição apresentada da RESEX Uauti- Paraná descrita na abordagem abaixo.

- **PA FLONA de Tefé e Alvarães – Município Tefé e Alvarães:**

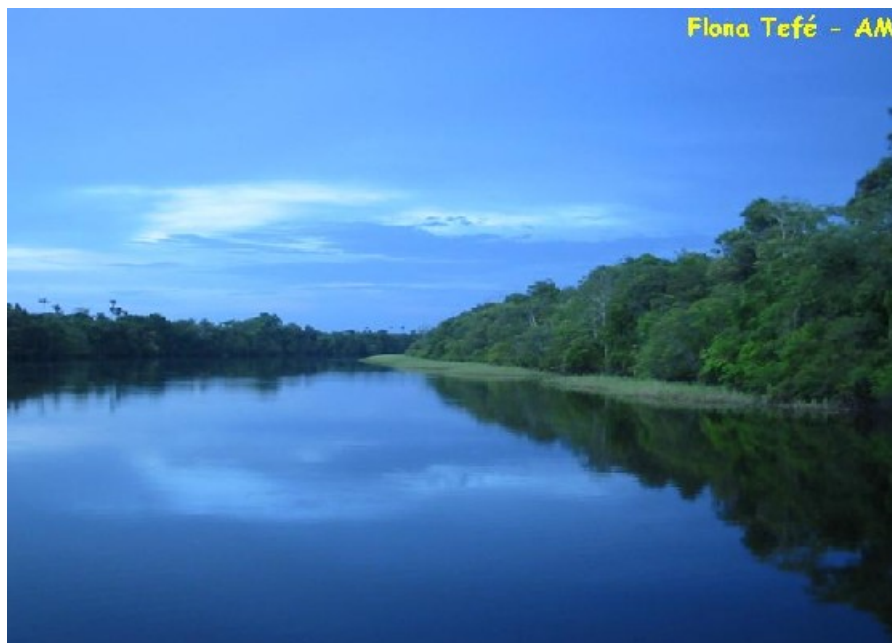


Figura 2- Aspectos da paisagem da FLONA

Fonte: IBAMA –Tefé- AM - Organizador: Astrogildo Moraes

A Floresta Nacional de Tefé é uma Unidade de Conservação do Governo Federal e integra o Corredor Ecológico Central da Amazônia Ocidental, os quais fazem parte a Reserva Estadual de Desenvolvimento Sustentável de Mamirauá e as Unidades de Conservação Federais; Reservas Extrativistas do Médio Juruá e do Auati-Paraná. A FLONA é uma área de acesso difícil, pois, a sua localização é muito afastada dos centros urbanos, feito somente por via fluvial pelo rio Tefé e está localizada numa planície de inundação. Abrange parte do município de Alvarães que está localizada à margem do Rio Solimões. Estes municípios fazem fronteira entre si, e o acesso é feito somente por via fluvial.

Tefé é um município pólo pela sua localização estratégica no médio Solimões e serve de entreposto para as demais cidades da região. O seu acesso é considerado bom pela disponibilidade de vôos e barcos diariamente.

➤ **PA RESEX Auati-Paraná – Município de Fonte Boa:**

O projeto de assentamento RESEX, denominada segundo fonte do Plano de Manejo¹⁴ Auati-Paraná é uma Unidade de Conservação Federal do Brasil

¹⁴ **PLANO DE MANEJO DA FLORESTA NACIONAL DE TEFÉ**- IBAMA- Versão Preliminar Diretoria de Florestas Nacionais Brasília, Fevereiro 2004.

categorizada como Reserva Extrativista e criada por Decreto Presidencial em 07/08/2001, numa área de 146.950 hectares no estado do Amazonas. A atividade principal dos assentados consiste no manejo da pesca do pirarucu e praticam uma agricultura de subsistência, no plantio da mandioca. Esta reserva localiza-se no município de Fonte Boa, à margem do Rio Solimões. É uma cidade cujo acesso é difícil, o trajeto até Manaus tem apenas dois vôos regulares semanais. Se o percurso for via fluvial são três a 4 dias para fazer este deslocamento.

Uma diferença considerada importante entre os Projetos de Assentamentos considerados tradicionais e os Projetos de Assentamentos Extrativistas, consiste na forma de propriedade da terra. Nos Projetos de Assentamento Tradicional, os assentados recebem titulação de propriedade do lote, ou seja, um pedaço da terra em uma área determinada pelo INCRA. Nos Projetos de Assentamento Extrativistas e nas Reservas Extrativistas, a propriedade da terra é de uso coletivo, passa a ser uma concessão do governo federal, com a finalidade de seus moradores (as comunidades tradicionais habitadas por ribeirinhos os povos da floresta) permanecerem na terra; não há uma demarcação formal de lotes. O INCRA faz o cadastramento e estes moradores recebem os benefícios para a construção de casas, fomento, financiamento.

A escolarização por meio dos projetos aprovados pelo PRONERA principalmente para os jovens e adultos, se constitui em um compromisso do INCRA, por ser uma forma de promover as condições básicas para os assentados.

De acordo com o exposto, os assentamentos em regra gerais estão localizados em áreas de difícil acesso, e as Reservas Extrativistas estão em locais ainda mais inacessíveis que os demais assentamentos, sendo preciso percorrer longas distâncias, utilizando diversos meios de transporte, como barco, canoa, moto e jêrico.

Estes são aspectos que dificultaram a execução do Projeto Educampo I, que demandou uma logística específica para a sua realização, além de outras dificuldades relacionadas às intempéries da natureza, a exemplo das grandes cheias provocadas pelas chuvas, ou o processo inverso, ou seja, a falta das chuvas que secam os lagos e rios impedindo ou dificultando o deslocamento até as salas de aulas. Em cada comunidade existe uma turma de alunos, mas devido as dificuldades encontradas, a equipe desenvolveu o acompanhamento pedagógico, atividade feita

pela equipe de supervisão, técnicos do Pronera juntamente com a equipe local, a cada 60 dias, da melhor forma possível.

São situações vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto que interferiram no cumprimento do calendário escolar como também com a desistência dos educandos e o encerramento de algumas turmas.

A exposição feita acima é uma forma de demonstrar os caminhos percorridos com a escolarização desta parcela atendida com o referido o projeto, e reforça a necessidade de realizar mais pesquisas em relação à educação do campo e os jovens e adultos do campo. Esta é uma necessidade a qual se considera essencial na Amazônia, em virtude da diversidade dos lugares abordados no presente estudo e os demais desta região, que apresentam exuberância e riquezas que contrastam com as condições de precariedade destas populações. Assim, encontrar explicações para estas contradições.

Ao mesmo tempo em que estes jovens e adultos têm o domínio de um saber empírico, ou saberes populares traduzidos em conhecimentos do senso comum, é uma situação que historicamente facilita uma relação de domínio do invasor ancorado em modernas tecnologias da informação e do conhecimento sistematizado, portanto, representado pelos interesses externos.

É com a intencionalidade de buscar na pesquisa possíveis respostas para as nossas indagações que tomamos como parâmetro este projeto em todo seu contexto. Por isso abordaremos todas as suas fases da implantação até a sua conclusão, embora diante da sua abrangência, o lócus da pesquisa visando responder aos objetivos propostos, sejam os dados coletados no PA Vila Amazônia do município de Parintins.

2.3 A organização das turmas nos assentamentos

Ao final desta etapa de organização e conhecimento dessa realidade, apresenta-se como resultado as turmas organizadas nos assentamentos e respectivas comunidades dos diversos municípios onde o projeto foi desenvolvido.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo de educandos, educadores, coordenadores locais, alunos universitários municípios e suas respectivas áreas de assentamentos e comunidades.

Neste contexto, foram matriculados 1.200 alunos. Este quantitativo representou a meta proposta no convênio e alcançada pelo projeto, como demanda inicial.

Pode-se observar que o Careiro Castanho por ter apresentado apenas uma turma (Tabela 1) foi necessário a composição de uma equipe local. Por se tratar de área próxima à Manaus, o acompanhamento foi realizado pela coordenação do projeto e do Pronera.

Município	P.A. FLONA*	P.A. RESEX**	P.A.** *	P.A.E.****	Nº de Comunidades	Nº Coord. Local	Nº de Aluno Univ.	Nº de Prof. Educ.	Nº de Aluno
Tefé	01	-	-	-	06	01	01	06	137
Fonte Boa	-	01	-	-	07	01	01	07	127
Lábrea	-	-	02	-	08	01	01	08	151
Parintins	-	-	01	-	14	02	02	14	353
Careiro Castanho	-	-	01	-	01	-	-	01	35
Manicoré	-	-	-	03	13	01	02	13	278
TOTAL	02	01	04	03	55	07	08	55	1.200

Tabela 1 - Demonstrativo do Projeto Educampo I – UEA/INCRA/ PRONERA – 1º Segmento EJA, 2007

Fonte: Projeto Educampo I - UEA, 2007

*Projeto de Assentamento Floresta Nacional

** Projeto de Assentamento Reserva Extrativista ou Agroextrativista

***Projeto de Assentamento

****Projeto de Assentamento Extrativista.

Na Tabela 2, são apresentadas as comunidades que integram o PA FLONA do município de Alvarães, que desenvolveu a escolarização para 119 alunos distribuídos nas comunidades do Carú, São João do Tuiuca, Vila Sião, Campo Novo e Bom Jesus. Para atender esta área havia um coordenador local e um aluno universitário.

Município	Nome do Projeto	Comunidades	Nº de Turmas	Nº de Alunos
Alvarães	PA FLONA	Caru	01	20
		São João do Tuiuca	01	18
		Vila Sião	02	40
		Campo Novo	01	27
		Bom Jesus	01	14
TOTAL DE TURMAS E ALUNOS			06	119

Tabela 2 – Demonstrativo Projeto Educampo I – Alvarães – Amazonas, 2007

Fonte: Projeto Educampo I – UEA, 2007

No município de Tefé foram matriculados 137 alunos, distribuídos em 6 turmas (Tabela 3). Nesta localidade, inúmeros foram os problemas para o desenvolvimento do projeto, tais como: dificuldades em encontrar professores educadores com nível de escolaridade mínima de ensino médio no próprio assentamento. Nesse caso a alternativa encontrada foi contratar os professores que trabalhavam pelo município nestas comunidades com a educação infantil, mas diante da falta de apoio da Secretaria de Educação de Tefé e Alvarães que não oferecia estrutura necessária para estes professores, eles também não permaneciam muito tempo nas comunidades.

Outra questão que vale salientar é quanto a recomendação que consta no Manual de Operações do Pronera, da importância dos professores educadores serem do assentamento, porque facilitou o processo da escolarização.

Município	Nome do Projeto	Comunidades	Nº de Turma	Nº de Alunos
Tefé	P.A. FLONA	São Francisco	01	20
		Ponta da Sorva	01	26
		São Sebastião do Curumitá	01	22
		Santa Maria	01	21
		Tachi	01	24
		Boa Vista do Tachi	01	24
TOTAL DE TURMAS/ALUNOS			06	137

Tabela 3 – Demonstrativo Projeto Educampo I – Tefé – Amazonas, 2007

Fonte: Projeto Educampo I – UEA, 2007

Em Fonte Boa, os sete professores eram contratados ou concursados do município, entre estes, cinco professores destes educadores possuíam formação

superior, fato raro encontrado em todo o desenvolvimento do projeto. O número de alunos matriculados foi de 127 distribuídos em 07 turmas (Tabela 4).

Município	Nome do Projeto	Comunidades	Nº de Turmas	Nº de Alunos
Fonte Boa	P.A. RESEX Auati-Paraná	Barreirinha de Cima	01	15
		Barreirinha de Baixo	01	17
		Cordeiro	01	18
		Murinzal	01	18
		Miriti	01	27
		Curimatá de Baixo	01	16
		Vencedor	01	16
TOTAL DE TURMAS E ALUNOS			07	127

Tabela 4 – Demonstrativo Projeto Educampo I – Fonte Boa – Amazonas, 2007

Fonte: Projeto Educampo I – UEA, 2007

Em Lábrea, os educadores que faziam parte do projeto, por apresentarem um bom desempenho devido a participação nos cursos de formação, eram requisitados pela secretaria de educação do município, ocasionando descontinuidade no processo de ensino. No entanto, a infraestutura proporcionada pelo Núcleo da UEA favoreceu a realização do projeto, constituindo ponto positivo importante. Os projetos PA Umari e PA Pacιά matricularam 151 alunos nas localidades de Lábrea (Tabela 5).

Município	Nome do Projeto	Comunidades	Nº de Turmas	Nº de Alunos
Lábrea	P. A. Umari	Alto Verde	02	30
		São Jorge (Km 24)	02	38
		Apairal (Km 24)	01	21
		Flexal (Km 18)	01	16
	P. A. Pacιά	Terra Jubilar (Km 26)	01	21
		São Pedro (Km 26)	01	25
TOTAL DE TURMAS/ ALUNOS			08	151

Tabela 5 – Demonstrativo Projeto Educampo I – Lábrea – Amazonas, 2007

Fonte: Projeto Educampo I – UEA, 2007

Município	Nome do Projeto	Comunidades	Nº de Turmas	Nº de Alunos
Manicoré	P.A.E Capanã Grande	São Sebastião do Cumã	01	26
		Ponta Do Campo	01	17
		Santa Civita Resex	01	24
	P.A.E. Jenipapo	Braço Grande	01	26
		Barreirinha Do Matupiri	01	24
		São José do Miriti	01	21
		Repartimento	01	21
		Bracinho	01	20
		Santa Maria	01	17
		N. S. Rosário/Matupirizinho	01	20
		Matupirizinho	01	22
		Rio Preto	01	20
	P.A.E. Onça	Onça	01	24
TOTAL DE TURMAS E ALUNOS			13	282

Tabela 6 – Demonstrativo Projeto Educampo I – Manicoré- Amazonas, 2007

Fonte: Projeto Educampo I – UEA, 2007

Em Manicoré, a equipe local era bastante atuante; não havia professores com nível superior atuando como professor educador no projeto. No entanto, apresentou resultados importantes na formação dos educandos. Isto se deve à proximidade destes educadores com seus educandos, onde a maioria residia no assentamento. Foram matriculados inicialmente 282 educandos distribuídos em 13 turmas, em 13 comunidades, conforme (Tabela 6).

Na Tabela 7 apresenta-se a distribuição das turmas e alunos no município de Parintins. O projeto foi realizado na Vila Amazônica e contava com 353 alunos matriculados, distribuídos nas 14 comunidades da Vila nas margens das estradas e rios.

Município	Nome do Projeto	Comunidades	Nº de Turmas	Nº de Alunos
Parintins	P.A. Vila Amazônia: Área da Estrada	São Jorge do Jauari	01	22
		Nova Esperanca do Zé Açú	01	27
		Colônia Toledo Pizza	01	25
		São Sebastião do Quebra	01	25
		Santa Clara da Jauari	01	27
		Boa Esperanca do Zé Açú	01	24
		Paraíso do Zé Açú	01	22
		Independência	01	26
	Santa do Zé Açú	01	26	
	P.A. Vila Amazônia: Área de Rio	N. S.de Fatima do Tracajá	01	27
		N. S. Dorosario do Lago Máximo	01	28
		Santíssima Trindade do Laguinho	01	24
		Santa Maria da Vila Amazônia	01	22
		Santo Antonio do Arauá	01	28
TOTAL DE TURMAS E ALUNOS			14	353

Tabela 7 – Demonstrativo Projeto Educampo I – Parintins – Amazonas, 2007

Fonte: Projeto Educampo I – UEA, 2007

Em Parintins, os resultados foram positivos, em decorrência devido à organização dos assentados que exigiam que educandos e educadores participassem ativamente do processo e o apoio do campus da UEA, localizado na sede. A pesquisa proposta tratará especificamente dos resultados obtidos deste município no capítulo 3.

Município	Nome do Projeto	Comunidade	Nº de Turma	Nº de Alunos
Careiro Castanho	P.A. Panelão	Panelão	01	35
TOTAL DE TURMAS E ALUNOS			01	35

Tabela 8 – Demonstrativo Projeto Educampo I – Careiro Castanho – Amazonas, 2007

Fonte: Projeto Educampo I – UEA, 2007

O Careiro Castanho foi uma exceção no projeto, porque os assentados deste município não participaram do projeto de alfabetização realizado pelo

Educampo. A pedido do INCRA, ele foi incluído diretamente no Projeto Educampo I, por apresentar uma demanda de 35 alunos (Tabela 8).

Na finalização destes dados, pode-se perceber que o município de Parintins apresentou o maior número de comunidades, onde aconteceu o projeto Educampo I, num total de 12 comunidades (Gráfico 1). Da mesma forma, o município apresentou o maior percentual de alunos matriculados (29%).

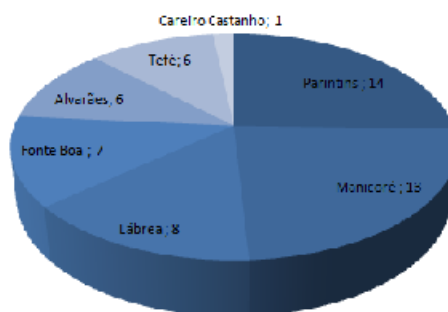


Gráfico 1 – Comunidades onde aconteceram o Projeto Educampo I

Fonte: Acervo Educampo I – UEA - AM

2.4 O processo de escolarização na perspectiva de uma educação emancipatória

O curso de escolarização dos jovens e adultos atende a carga horária mínima de 1.600 horas aulas; distribuídas em 800 horas/aula para a 1º Etapa e 800 horas/aula para a 2º Etapa, esta carga horária está prevista para o 1º Segmento que corresponde do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a LDB 9.394/96, Art. 23, 24 e 28. Com um período de 24 a 30 meses de execução.

O calendário previsto para desenvolver a escolarização apresentou este desenho, visando considerar a realidade de cada coletivo organizado em suas turmas.

Às 1600 horas/aula destinadas ao curso de escolarização foram divididas em duas etapas, ou seja, 800 horas se referiu a 1ª Etapa e às 800 horas restantes para a 2ª Etapa. Estas horas foram desenvolvidas em 20 horas semanais.

No entanto, considerando que esta proposta com base na Resolução 083/01-SEDUC-AM, a qual não atendia algumas especificidades dos jovens e

adultos do campo, foi necessário, por exemplo: reduzir o tempo em sala de aula, sem comprometer o tempo de aprendizado e a carga horária determinada por lei, para ter respaldo da SEDUC que certificou estes educandos.

Fundamentada nos princípios da educação do campo ao afirmar que: os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem ocorrem tanto em espaços escolares como fora deles. Com esta perspectiva foi redimensionado o cumprimento da carga horária a partir de uma lógica mais compatível com a realidade apresentada, desse modo esta idéia foi discutida durante a formação, ficando assim estabelecido: As 800 horas previstas no calendário letivo, 600 horas foram destinadas ao **Tempo Escola** e 200 horas ao **Tempo Comunidade**. Este procedimento ocorreu na 1ª e na 2ª etapa do processo escolar.

Outro aspecto proposto pelo coletivo dos educandos, educadores e coordenadores locais, deu-se em relação à organização do calendário escolar. Às 20 horas semanais foram efetivadas de acordo com o tempo dos educandos e a disponibilidade do espaço das salas de aula. Esta foi uma decisão coletiva. Neste sentido, cada turma desenvolveu um calendário diferenciado relativos à hora, ao dia e ao lugar em que as aulas aconteceriam, levando em consideração a diversidade dos assentamentos e trabalho específicos destas áreas. Ficou acordado que, das 20 horas semanais, 16 horas seriam dedicadas ao Tempo Escola e 4 horas ao Tempo Comunidade.

O **Tempo-Escola** foi o momento em que os educandos desenvolveram atividades de aprendizagem no espaço da sala de aula, com a presença do professor educador. Os instrumentos utilizados em sala de aula foram: aulas dialogadas; estudo de textos; dinâmicas de grupo; livro-texto, leituras, dramatização, produção de texto e todas as formas que expressem a troca de suas experiências de vida. A partir das leituras de pequenos textos, das palavras geradoras refletiam a sua realidade. Desse modo, eram contextualizados os seus saberes e faziam a relação com o conhecimento sistematizado que constava no livro texto, ou outros materiais didáticos utilizados pelo de jovens e adultos.

O **Tempo-Comunidade** foi destinado ao desenvolvimento de pesquisa-exploratória e atividades coletivas constituindo-se em espaços não formais. Foi um período de trabalho e vivência na comunidade em que os educandos faziam a interação da aprendizagem do tempo-escola com a comunidade, do conhecimento sistematizado e os saberes populares. Permitindo a socialização destes

conhecimentos, resgatando Histórias de vida, a cultura, as crenças e os mitos e desta forma, atividades sócio-culturais realizando a integração entre a teoria e a prática pedagógica.

Porém, um aspecto necessário de compreender é a especificidade destes educandos e pensar a formação dos educadores nesta perspectiva. Que especificidades são estas? São jovens e adultos trabalhadores rurais e residentes em assentamentos da Amazônia, que nos dá a dimensão dos processos de exclusão vivenciados por estes sujeitos, entre eles o direito a escola que lhes foi negado ou que não puderam nela permanecer. A sua realidade é outra, se compararmos com os jovens e adultos da cidade que pertencem às classes populares. Os que vivem no campo já são marcados pelo estigma social do atraso, da pobreza, de uma sociedade que privilegia a cidade em detrimento do campo, que não oferece as mesmas condições de vida.

É nesta direção que a prática da sala de aula priorizou e considerou que os jovens e adultos são trabalhadores do campo e protagonistas dos processos sociais e políticos, isto é um fator primordial nas escolhas dos procedimentos pedagógicos e curriculares.

Neste sentido as aulas aconteciam em barracões salão paroquial de igrejas, centros comunitários, associações e algumas salas das Escolas Municipais distribuídas. Essa é a realidade apresentada inicialmente nas 56 comunidades que o projeto está presente, totalizando 56 espaços de ensino e aprendizagem, onde a troca de experiências é um campo fértil e a vontade de aprender vai além dos desafios, como a longa distância percorrida de canoa, barco ou a pé para chegar até as salas de aula, após duras jornadas de trabalho.

No entanto, ao concluir o Projeto Educampo I, houve um decréscimo de 11 turmas.

2.5 Abordagem dos resultados da escolarização nos municípios

Ao acompanhar o desenvolvimento do Projeto Educampo I nos três anos de sua realização, observamos nesta longa trajetória que os desafios estavam presentes em todo o seu percurso educativo. Foram situações que permitiram refletir coletivamente a realidade vivenciada pelos jovens e adultos assentados e dessa

forma, foi possível perceber o significado que representou a continuidade da escolarização para estes educandos.

Desse modo, entre o período de Formação, acompanhamentos pedagógicos, avaliação parcial e avaliação final, foram acumuladas experiências, saberes e sonhos, construídos na prática de sala que era o Tempo Escola e nas atividades do Tempo Comunidade que de acordo com o entendimento desta prática envolvia o coletivo da comunidade.

Estes eram momentos em que todos iam criando perspectivas de uma vida melhor em razão de ter adquirido novos conhecimentos e o mais importante ter a capacidade de fazer o registro usando o recurso da escrita com mais propriedade, pois estavam construindo textos, facilitando a comunicação, ou melhor, registrando o pensamento. Assim, os educandos e educandas estavam inseridos na sociedade letrada, a qual ampliava as formas de comunicação, um diferencial significativo no assentamento.

Embora, diante da precariedade existente dos locais onde aconteciam as aulas, em grande maioria não era em escolas, ou quando faziam uso das escolas também não apresentavam as condições ideais. Os meios de transportes precários contribuía para dificultar o processo.

Identificou-se como o rio e seus fenômenos comandam a vida destes assentados, uma característica que compõe a singularidade dos povos da Amazônia. Neste sentido, dependendo do período da cheia ou da vazante dos rios, estes jovens e adultos praticavam um tipo de trabalho, assim como também os meios de transporte variavam (fazer o deslocamento até as salas de aula).

Para tanto, os tempos e os espaços eram flexibilizados com um calendário levando em consideração a realidade de cada lugar e levando em conta as várias formas de trabalho realizadas pelos educandos e educandas, que demandavam tempos diferentes na agricultura, na pesca e no extrativismo dos produtos da floresta.

De acordo com a literatura e as pesquisas relativas à incidência elevada de pessoas com 15 anos e mais não alfabetizadas e da baixa escolaridade encontradas na zona rural, as quais apontam as causas e as justificativas da permanência desse quadro na zona rural, não se encontrou referências de experiências da realidade do Amazonas. Isto significa dizer, que o que se tem são generalizações de outras realidades, que embora apresentem aspectos semelhantes ao ser

comparados, se distanciam de certa forma com os registros da pesquisa do presente relato com base na experiência do Educampo I. Percebeu-se que a dimensão é muito maior, porque quando se fala em distância, em pobreza, está tudo dentro de um contexto muito singular, específico que só é possível compreender e interpretar a partir de parâmetros vivenciados em cada lugar. Um exemplo singular é o que está relacionado a vazante e a cheia dos rios, que muda o ritmo de vida dos assentados que vivem de acordo com esta dinâmica.

Evidentemente que estas questões foram comentadas neste trabalho, o qual é um relato de experiência e como tal vamos sintetizar aspectos identificados na pesquisa considerados relevantes a partir da demanda inicial, momento em que foram estruturadas as turmas e comparar com os resultados finais por município, finalizando com as análises do PA Vila Amazônia.

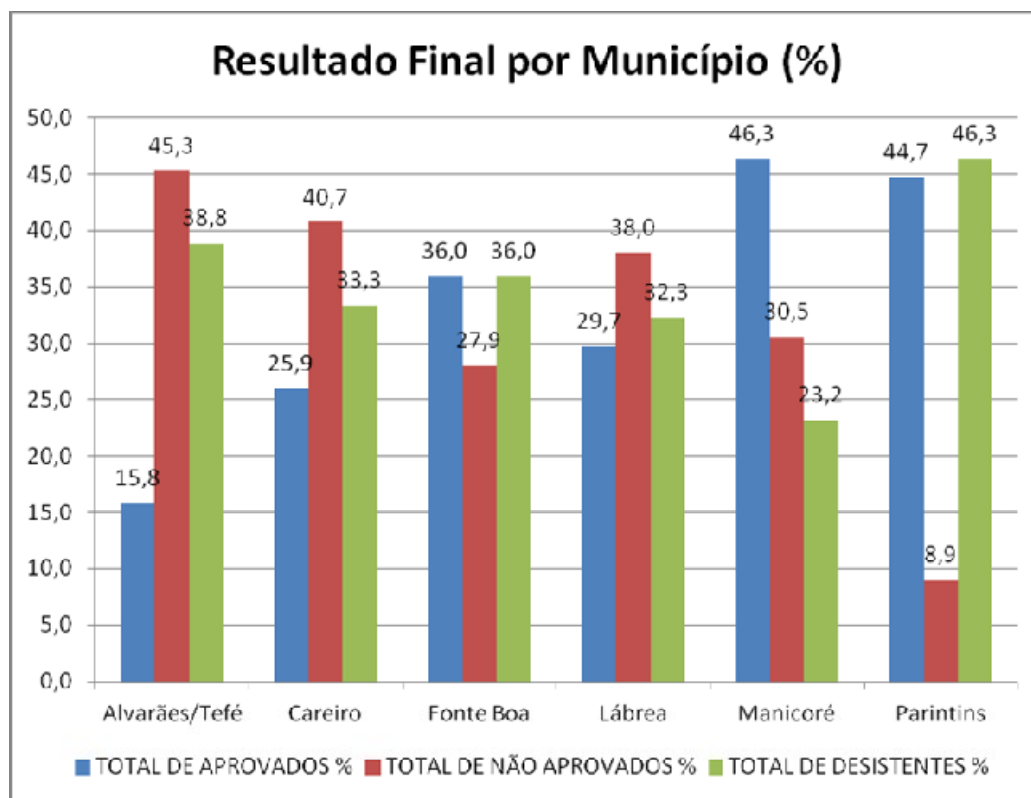


Gráfico 2 – Resultado Final da Escolarização dos Educandos, por Município, 2010

Fonte: Relatório Final do Projeto Educampo I – UEA – AM. Elaborado pela autora, 2011

O gráfico 2 demonstra o resultado final por município referente a escolarização de 1200 educandos jovens e adultos assentados, representados em

números percentuais os educandos aprovados, os não aprovados e os desistentes. 10 Projetos de Assentamentos em 55 comunidades envolvidas.

Os recursos humanos para compor as equipes locais, foram de 55 educadores, 7 coordenadores locais e 8 alunos universitários, para dar materialidade a reivindicação do direito e do desejo destes jovens e adultos assentados, de poder estudar no próprio assentamento. Somente dessa forma foi possível que estes assentados estudassem. Neste sentido, Fernandes defende que “o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive; ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade” (FERNANDES; p. 97, 2002). Com isso não ter que sair do seu lugar de moradia e de trabalho para continuar uma etapa iniciada na alfabetização.

O gráfico 2 se refere ao resultado final da escolarização dos municípios, no entanto, estes procedimentos partiam da coordenação geral que ficava em Manaus, a qual apresentava a seguinte composição: uma coordenadora (professora da instituição proponente - UEA), duas pedagogas especialista, três alunos universitários e mais 7 professores especialistas responsável em ministrar a formação (um para cada município) a fim de subsidiar teórico e metodologicamente a equipe local.

No gráfico abaixo pode-se observar as mudanças ocorridas durante o processo de escolarização iniciado com 1200 educandos, no entanto, apresentou a desistência de 410 educandos um número que equivale a 34% que não conseguiram chegar até o final do processo.

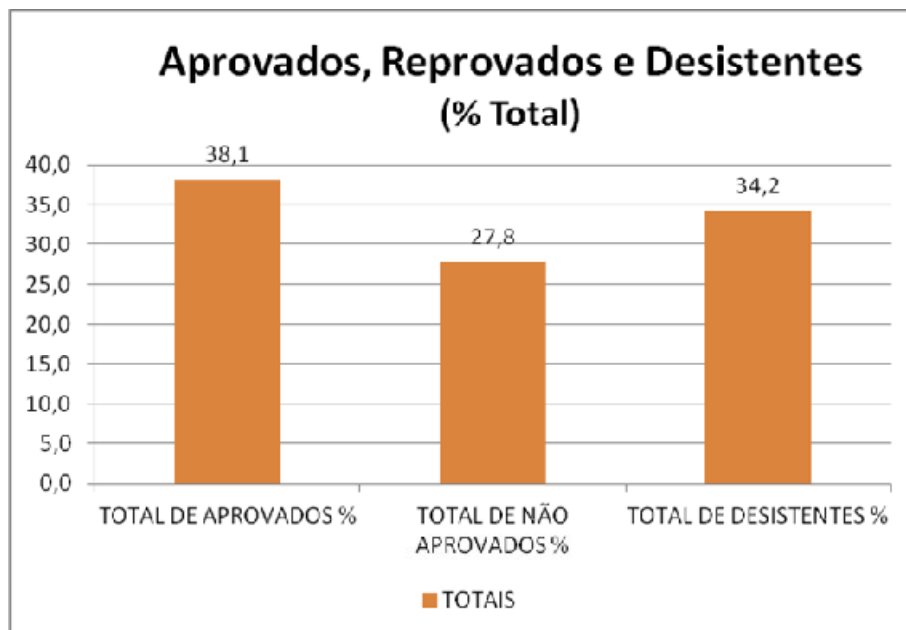


Gráfico 3 – Total de Aprovados, Reprovados e Desistentes, em %, 2010

Fonte: Relatório Final do Projeto Educampo I – UEA – AM. Elaborado pela autora, 2011

Neste caso, 890 educandas e educandos que apesar de todos os desafios enfrentados concluíram as etapas previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP), equivalendo a 66% do total. Ressalta-se que, entre estes, 333 educandos não apresentaram aprendizagens suficientes para mudar de nível e somente 457 lograram êxito estando aptos para ingressar no 2º Segmentos da EJA, tendo à possibilidade de concluírem o Ensino Fundamental. Esta é a expectativa destes jovens e adultos segundo os relatos identificados nas suas biografias.

Neste sentido, constatou-se que esse gráfico acima, referenda os dados do censo e das pesquisas por nós identificadas neste estudo, sendo assim, as causas atribuídas encontram justificativas nas condições já abordadas neste trabalho sobre o tema. Reforçando o argumento, encontrou-se na abordagem feita por Di Pierro, a realidade da alfabetização de jovens e adultos na zona rural, onde afirma:

[...] ser particularmente difícil alfabetizar jovens e adultos nas zonas rurais devido a dispersão da população no território, a escassez de educadores com formação adequada, a precariedade dos meios de transporte e das condições de ensino (como a falta de iluminação), e também a dificuldade de motivar as pessoas no estudo após exaustivas jornadas de trabalho braçal. (DI PIERRO; p.121, 2008).

Estes dados apresentados no gráfico 3 expressam ainda que a quantidade de 55 turmas diminuiu para 44 turmas. Em decorrência desse fato, decresceu também o quantitativo de educadores, de comunidades e, conseqüentemente, números de coordenadores locais e alunos universitários. Isto provocou a necessidade de fazer o redimensionamento das equipes locais, situação ocorrida em todos os municípios. Embora fosse observado o contexto das realidades e os motivos provocadores deste decréscimo. Neste aspecto, a equipe local juntamente com a coordenação do projeto e a coordenação do Pronera no Amazonas buscava todas as alternativas possíveis para não fechar as turmas.

Ficou evidente nestas ocasiões, que o esforço da equipe local em encontrar solução diante dos problemas surgidos, foi um fator que resultou em um maior desempenho dos educadores e dos educandos. Pode-se citar o município de Manicoré, que inicialmente apresentava 13 turmas e no decorrer do desenvolvimento do projeto, quando não conseguia impedir que uma turma acabasse, remanejavam a demanda para outra comunidade que não havia sido contemplada. Especificamente esta situação ocorreu no PAE do Onças, contribuindo em aumentar o número de educandos e educandas, o qual iniciou com 278 distribuídos em 13 turmas e apresentou 393 alunos com 15 turmas. Além do que teve no resultado final o melhor desempenho, foram aprovados 182 educandos e educandas, 120 não foram aprovados e apenas 91 desistiram.

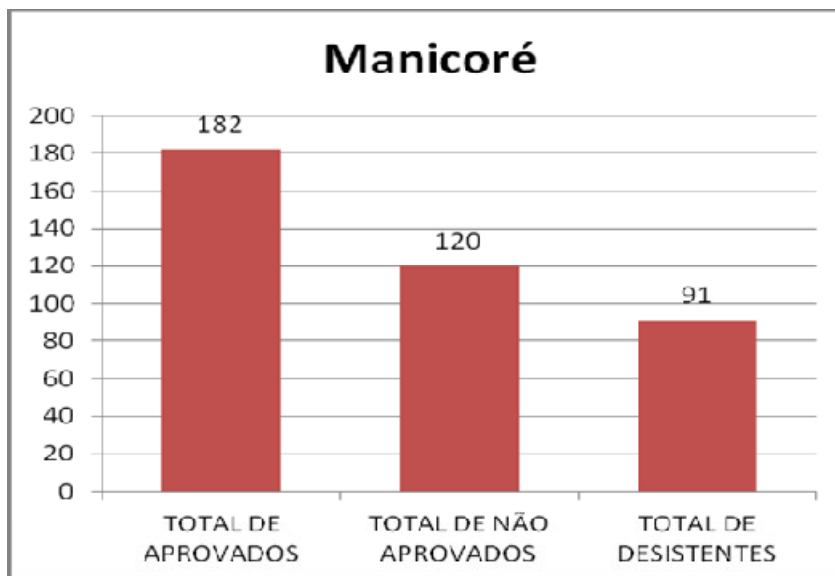


Gráfico 4 – Resultado Final da Escolarização dos Educandos Município de Manicoré, 2010.

Fonte: Relatório Final do Projeto Educampo I – UEA – AM. Elaborado pela autora, 2011

De modo evidente, Manicoré foi um município que surpreendeu, com seu resultado final. Porque é um município de acesso difícil e suas áreas de assentamento apresentam um grau de dificuldade bem peculiar quanto ao seu acesso.

CAPÍTULO 3

3 O PROJETO EDUCAMPO I NA VILA AMAZÔNIA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS

3.1 Caracterização de Parintins

O lócus da pesquisa é o Projeto de Assentamento Vila Amazônia, o qual pertence ao município de Parintins, localizado à margem do Rio Amazonas, distante à cerca de 450 km de Manaus. Limita-se ao norte com o município de Nhamundá; ao sul o município de Barreirinha; ao leste com o Estado do Pará e a oeste com o município de Urucurituba.

É conhecida como “a Ilha Tupinambarana”, pois os seus habitantes de origem pertenciam a uma etnia do grupo tupi. Parintins é uma cidade marcada pelos traços culturais, políticos e econômicos herdados dos portugueses e espanhóis que ocuparam a região na época da colonização europeia e posteriormente no do século XX, os imigrantes japoneses chegaram ao município, contribuindo com a miscigenação da sua população.

Segundo dados do Censo de 2010¹⁵ o município conta com uma população de 102.066 habitantes, dos quais 32.161 fazem parte da população da zona rural.

A cidade de Parintins se destaca entre outras cidades do estado do Amazonas no campo educacional porque além das escolas da educação básica, possui um Campus da Universidade Federal do Amazonas –(UFAM); tem a presença do Instituto Federal do Amazonas –(IFAM) e do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, a qual oferece mais de vinte cursos de graduação.

A imagem abaixo mostra a localização de Parintins e o PA Vila Amazônia.

¹⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE-Censo 2010.



Figura 3 - Localização Geográfica de Parintins e o PA Vila Amazônia

3.2 Uma abordagem da Vila Amazônia: reflexões da sua origem a atualidade

Nesse contexto, mostra-se a produção do espaço geográfico relacionado aos diversos movimentos no campo que são de suma importância para a compreensão da ocupação humana. Vila Amazônia iniciou seu processo de ocupação com a vinda dos japoneses em 11 de março de 1927, para realização de um projeto agrícola na Vila Amazônia. A importância histórica do lugar está relacionada ao apogeu da juta no Estado do Amazonas, nas décadas de 30 e 40 do último século. Nessa época a Vila Amazônica foi criada para assentamento de imigrantes japoneses que vieram desenvolver a agricultura e implantar o cultivo da juta

A produção e reprodução de tal espaço sempre estiveram vinculadas à colonização pelo Governo, o qual na época destinou um milhão de hectares de

terras. Atualmente o INCRA investe em um projeto de Assentamento na localidade. Assim destaca – se a criação e recriação do espaço em Vila Amazônia vinculado ao processo de ocupação humana e utilização do solo, visto que este lugar tem processos históricos relacionados ao desenvolvimento da agricultura.

É neste espaço que, atualmente constitui - se o Projeto de Assentamento da Vila Amazônia, criado através do¹⁶ processo desapropriação por interesse social. Atualmente existem 1.772 (um mil setecentos e setenta e duas) parcelas rurais demarcadas e ocupadas por parceiros assentados pelo INCRA, foram regularizadas através de título de domínio 373 (trezentas e setenta e três) parcelas, com documentos expedidos de 2000/2002.

Nas comunidades existentes possuem 469 lotes medidos e demarcados, nos quais residem mais de 482 famílias, sendo a maioria de parceiros do projeto, tendo também 42 lotes destinados a núcleos urbanos, os quais são destinados as Comunidades para uso das Associações, Núcleos e Colônias.



Figura 4 - Imagem da chegada pelo Rio Amazonas na Vila Amazônia

Fonte: Acervo Projeto Educampo I – UEA – AM.

¹⁶ O processo nº 1443/96, desapropriação por interesse social, Portaria MIRAD nº 1404 de 26 de outubro de 1988, com uma área de 78. 270 hectares, pelo Decreto nº 94.969 de 25 de setembro de 1987, Número 2092, Ofício 1º, Livro 02 – H, Folhas 159, Registro 001, data 02 de março de 1988, Comarca de Parintins/AM.

O campo de pesquisa, localizado fora da cidade sede, é de difícil acesso, sendo possível o deslocamento da cidade para a Vila apenas por via fluvial. A Vila Amazônia está situada a leste da cidade de Parintins, distante 20 minutos de barco. Banhada pelo rio Amazonas e pelo Paraná do Ramos, a vila tem uma área de 78.270 hectares, onde moram 482 famílias.

Atualmente estas 482 famílias, aguardam por uma oportunidade duradoura de desenvolvimento, porque ainda carregam o peso de uma história de descontinuidade no seu processo de ocupação.

Os jovens e adultos assentados e residentes no PA Vila Amazônia, os quais experienciaram o processo de escolarização, enquanto grupos sociais e econômicos são identificados como: ribeirinhos, agricultores, pescadores, extrativistas, caboclos, indígenas, apresentando características culturais próprias da identidade dos povos da Floresta que vivem na Amazônia. Vivenciar esta experiência de concluir esta etapa do ensino fundamenta, embora tardiamente, representou para estes educandos jovens e adultos assentados a oportunidade de agregar os seus saberes ao conhecimento sistematizado, para Arroyo (2004, p24) “a escolarização não é toda a educação, mas um direito social fundamental a ser garantido para todo o nosso povo, seja do campo ou da cidade”. Assim, a educação para os assentados de Reforma Agrária é a conquista de um direito, a qual amplia as possibilidades de inserção na realidade atual, visando a construção de sujeitos históricos, e não indivíduos dominados.

3.3 A prática do Projeto Educampo I no PA Vila Amazônia

Esta abordagem contextualizando os vários aspectos da realização do Projeto Educampo I, tem a perspectiva de mostrar como se processou esta experiência com estes jovens e adultos, mostrando toda a sua trajetória, dessa forma, as indagações ganham mais sentido e significado interpretados neste contexto que é diverso e por isso complexo.

Dessa forma, a prática da escolarização dos jovens e adultos assentados e residentes no PA Vila Amazônia, desenvolvida durante três anos, foi subsidiada por dois processos fundamentais, para a sua realização, o qual ocorreu em todo o seu percurso. Estes processos foram: *a Formação Continuada e o Acompanhamento*

Pedagógico. A Formação Continuada foi um espaço de reflexão e orientação pedagógica. Fundamentou a prática dos educadores visando desenvolver a escolarização dos educandos com base nos princípios de Freire, ao abordar a conscientização como um processo de emancipação e transformação do sujeito e da sua realidade, que é o sentido da metodologia da Educação de Jovens e Adultos com a interface na Educação do Campo.

Neste sentido, foram realizados seis encontros de Formação, no período de março de 2008 a outubro de 2010. Três destes encontros ocorreram na 1ª Etapa e três restantes no decorrer da 2ª Etapa da escolarização dos educandos. A duração destes encontros de Formação era de uma semana, com uma carga horária de 40 horas/aula, totalizando 240 horas de Formação. Estes encontros formativos tinham como público alvo os educadores, o coordenador local e o aluno universitário, os quais faziam parte da *equipe local*, além de convidados de representantes de sindicatos dos trabalhadores rurais, lideranças dos movimentos sociais.

Para tanto, uma professora especialista da coordenação pedagógica do Projeto Educampo I, saía de Manaus a fim de ministrar a formação, enquanto, os educadores saíam de suas comunidades e se encontravam no Centro de Estudos Superiores do Amazonas- UEA em Parintins.

O Acompanhamento Pedagógico cujo objetivo principal foi observar a prática dos educadores em sala de aula, tendo como parâmetro as orientações realizadas durante a Formação Continuada. Esta atividade, a qual foi desenvolvida sempre pela professora que ministrou a formação continuada, tornou-se muito significativa na condução da escolarização dos educandos porque permitiu observar, refletir e fazer intervenções, no processo ensino-aprendizagem analisando como ocorre a teoria com a prática. Dessa forma, foi possível ter o contato com os educandos, perceber como os conteúdos e as temáticas das oficinas realizadas na formação, a partir do livro texto da Coleção Viver, Aprender, atenderam as necessidades de aprendizagem dos educandos, ao mesmo tempo orientava a prática dos educadores.

Esta atividade foi registrada no acompanhamento pedagógico, na qual detectou-se que os educandos desenvolviam esquemas de aprendizagem que demonstraram os conhecimentos geográficos, representando neste mapa, a produção agrícola das regiões do Brasil. Com este trabalho realizado em grupo, a educadora relatou que os procedimentos para realizar tal atividade, foram

necessários primeiramente o conhecimento dos educandos sobre os principais produtos agrícolas do Brasil, onde eram cultivados, depois os educandos agruparam os produtos (alimentos) de acordo com o lugar em que era cultivado, na sequência desenharam e recortaram o mapa das regiões, colaram e montaram o mapa do Brasil. Por último colocaram os nomes dos produtos (alimentos) nas cartelas e colaram.



Figura 5 - Mapa com os principais produtos agrícolas do Brasil - Atividade dos educandos. Comunidade Paraíso do Zé Açú. Educadora A

Fonte: Acervo Projeto Educampo I – UEA – AM.

Observou-se também, ao acompanhar este processo, como foi desenvolvido o calendário a partir da sua divisão em Tempo Escola e em Tempo Comunidade.

Após estas observações preliminares apresenta-se as comunidades com as suas respectivas turmas, número de educandos e os educadores.

A Tabela 9 contém o nome dos educadores com as respectivas comunidades onde estavam localizadas as turmas. Consta também o nível de

escolaridade dos educadores, das 6 turmas que elegemos para a pesquisa, as quais integram o PA Vila Amazônia-Parintins-AM.

PROJETO DE ASSENTAMENTO VILA AMAZÔNIA		
EDUCADORES	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	COMUNIDADES
Educador 1	Médio	São Jorge do Jauari
Educador 2	Médio	Nova Esperança do Zé Açú
Educador 3	Médio	Colônia Toledo Pizza
Educador 4	Médio	Paraiso do Zé Açú
Educador 5	Médio	Boa Esperança do Zé Açú
Educador 6	Médio	Santa Maria da Vila Amazônia

Tabela 9 - Educadores, Nível de Escolaridade e Comunidades

Fonte: Projeto Educampo I-UEA-2010.

De acordo com a Tabela 9 acima, pode-se observar que a formação dos educadores era em nível médio. No entanto, o fato destes educadores pertencerem ou morar no assentamento, contribuiu de forma propositiva na relação educando-educador, porque isto permitia ao educador um envolvimento com os problemas do cotidiano da comunidade, considerando o seu pertencimento cultural, o qual decorre da sua vivência no lugar. Neste sentido, se constituíam em fatores facilitadores do processo ensino e aprendizagem. Este foi um aspecto importante que se detectou nas observações do trabalho de campo, e por meio dos relatos dos educandos.

3.3.1 A formação continuada como fio condutor da escolarização

Considerando que a escolaridade dos educadores selecionados e referendados pela comunidade, era de nível médio, e por isso era necessário garantir que estes educadores recebessem orientações de como proceder na realização de tal atividade educativa. A formação continuada foi a alternativa adequada visando nortear estes educadores para tal finalidade. Com esta perspectiva é que a formação foi realizada durante a escolarização dos educandos.

Assim, a Formação continuada buscou atender e garantir aos educadores as condições para realizar este objetivo. Dessa forma, as oficinas a partir dos temas a coleção “Viver, Aprender”, como material didático adotado pelo Projeto, deu o suporte em relação aos conteúdos e metodológico aos educadores

Esta coleção é uma série didática elaborada especialmente para a Educação de Jovens e Adultos correspondente ao 1º Segmento do Ensino Fundamental. A coleção é composta de três livros para os alunos, acompanhados, cada um deles, de um guia para o Educador e, abarca as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo da Sociedade e Natureza. É uma coleção que tem sua referência a Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, as quais foram produzidas pela Ação Educativa e editadas pelo MEC/UNESCO.

3.3.2 A metodologia da Educação de jovens e adultos e a coleção “Viver, Aprender” como recurso didático

O primeiro encontro de formação, foi apresentado a coleção “Viver, Aprender”, oficinas sobre planejamento, avaliação, textos referentes a história da EJA, no Brasil, a partir da década de 60, situando as idéias de Paulo Freire e a influência do seu método na educação das classes populares.

A proposta didática desta¹⁷ coleção contribuiu na reflexão dos educadores para compreender os conteúdos de forma interdisciplinar, estimulando os educandos a perceberem da relação dos temas abordados e seus conteúdos com as diversas

¹⁷ Coleção aborda os conteúdos por meio de estudos de textos e imagens e um conjunto ordenado de atividades, organizados em módulos, cada um versando sobre um tema em torno do qual se articulam atividades das três áreas do conhecimento. (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo da Sociedade e Natureza)

áreas do conhecimento, propondo a articulação com realidade dos educandos. Nesta perspectiva, Andrade e Di Pierro corrobora com esta idéia ao dizer que:

[...] da abordagem interdisciplinar do currículo em torno dos eixos temáticos e palavras chaves que suscitam situações – problemas a partir da história de vida dos assentados, integrando os conteúdos pedagógicos às necessidades da comunidade e estimulando a participação dos educandos em diálogo com os educadores (ANDRADE e DI PIERRO; p.23, 2004).

Sendo assim, os eixos temáticos e os subtemas suscitavam o debate, a problematização. A partir da discussão emergia desse debate reflexões sobre a conscientização dos sujeitos e da importância dos educadores provocarem também na sala de aula com os educandos um debate na mesma perspectiva, desenvolvida durante a Formação. Paulo Freire com este pensamento que ajudou na reflexão “por carregar essa utopia da conscientização, do compromisso, da transformação, o modo de ser de transformar o mundo que caracteriza os homens” (Freire, 1980,p.26). Dessa forma, os educadores eram estimulados, nas oficinas a problematizar a realidade, resgatando as histórias de vida, comparando os diversos modos de vida trazidos nos textos do guia o qual indicava os procedimentos mais adequados a ser usado com os educandos na sala de aula.

O uso desta coleção como apoio didático, contribuiu no processo de ensino e aprendizagem, segundo relato do educandos e dos educadores porque os conteúdos abordados nos temas estavam relacionados a realidade dos jovens e adultos e isto permitia fazer a problematização da realidade local, estabelecendo comparações com outras realidades, provocando dessa forma, a curiosidade e questionamentos. Diante da escassez de bibliotecas, revistas, jornais, a coleção foi uma alternativa que ajudou nesse processo educativo.

Neste sentido, as atividades da formação eram realizadas de forma a contemplar o planejamento das atividades destinado ao Tempo Escola e ao Tempo Comunidade, considerando o calendário escolar de cada turma. Eram também confeccionados os materiais didáticos, a serem utilizados em sala de aula. Estas atividades eram intercaladas com dinâmicas, leituras, filmes educativos, apresentação dos trabalhos pelos educadores demonstrando de que forma assimilavam a proposta pedagógica do Projeto.

Outra questão, enfatizada foi em relação às expectativas de aprendizagens que os educandos deveriam adquirir, na medida em que, os procedimentos didáticos

realizados com os temas e os conteúdos iam sendo articulados com as experiências de vida, ou seja, os saberes trazidos pelos educandos.

Ao fazer este exercício, como prática da sala de aula, a qual foi denominado de Tempo Escola e a socialização destas atividades com a comunidade, foi chamado de Tempo Comunidade. Desse modo, estas atividades refletiam uma ação coletiva transformadora dos sujeitos e do lugar de vivência realizada por educandos e educadores, buscando inspiração na afirmação de Freire ao dizer que a “educação que, por isso mesmo, não aceitará nem um homem isolado do mundo - criando este em sua consciência -, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo” (FREIRE, 1975, p. 75-76). Nessa perspectiva, a formação buscou nas idéias freirianas uma prática de educação humanizadora, de emancipação dos sujeitos.

Observou-se, ainda, que estes momentos de Formação, se constituíam em espaços de reflexão, troca de experiências entre os educadores, em que se buscavam alternativas diante das dificuldades surgidas no decorrer das aulas, como por exemplo, de que forma superavam os limites de qualificação adequada a fim de exercer o papel de educadores, de que forma priorizavam os tempos para aprender e os destinados ao trabalho. Buscavam também, alternativas diante da desistência dos educandos. Enfim, estes encontros era o fio condutor da escolarização dos educandos e da formação dos educadores. Nesta direção, nas avaliações feitas ao final destes encontros, os educadores *“afirmavam que se sentiam renovados para enfrentar os desafios, na sala de aula e no assentamento”*.

Neste processo inacabado de formação, que no dizer de Freire “o inacabamento do ser humano, ou a sua inconclusão é vital” (FREIRE; p.50, 1996). Por isso a formação é um processo que precisa ser contínuo. Como parte desta continuidade, era realizado o acompanhamento pedagógico nas salas de aula. Sendo assim, a professora que ministrou a formação, também atuou como supervisora do processo e neste sentido, após 30 a 40 dias da formação, realizava o acompanhamento da prática pedagógica, visitando as turmas no assentamento.

O acompanhamento pedagógico tinha a finalidade em continuar o processo da formação, observando a prática dos educadores na condução dos conteúdos e de que forma os educandos estavam aprendendo. Diante das observações faziam-se as intervenções necessárias.

As questões mais relevantes detectadas nesse processo eram discutidas com a coordenação. Desse modo, entravam no planejamento para serem pauta de reflexão da próxima formação. Cabe mencionar, que no acompanhamento participavam também o aluno universitário e o coordenador local. Esta atividade durava entre oito a dez dias na sua realização.

A partir do planejamento realizado pelos educadores, foi desenvolvida a aprendizagem a partir de conteúdos, na medida em que consideravam a realidade dos educandos, a sua experiência de vida, que foram relatadas de forma oral e escrita. Neste sentido, todos iam se apropriando dos conhecimentos e da realidade que os educandos vivem. Neste aspecto, analisou-se as atividades dos educandos de seis turmas localizadas em seis comunidades do PA Vila Amazônia, cujo acesso é feito no assentamento por via terrestre.

Dessa forma, constatou-se nas atividades realizadas pelos educandos no processo de escolarização, a evidência de que estes educandos traziam conhecimentos geográficos, adquiridos com as suas experiências de vida, e por isso, considerados conhecimentos do senso comum. Neste aspecto, Pode-se entender que a Geografia nasce, então, como uma atitude necessária à sobrevivência dos indivíduos, para compreender o lugar e o mundo. Os educandos necessariamente, não dominavam os conceitos geográficos e os conhecimentos nesta perspectiva, mas eles existiam e estavam presentes nos seus trabalhos porque representavam objetos do seu dia a dia, como lugar habitado por eles e as relações sociais desenvolvidas neste lugar.

Neste sentido, destacam-se as atividades realizadas e apresentadas pelos educandos a partir dos subtemas *Espaço de vivência e convivência* do eixo temático *Crescer no Espaço e no Tempo*, referente ao Módulo 2 da coleção "Viver, Aprender".

A proposta em realizar estas atividades era focar as relações entre as pessoas e delas com seus espaços de vida. Destacando situações no lugar de vivência, como brincadeiras, deslocamentos e reconhecimentos de níveis distintos de organização espacial neste caso, a comunidade, o lugar de vivência dos educandos, favorecendo a socialização na medida em que foram levantados diferentes aspectos desta vivência e das demais comunidades que faziam parte do assentamento Vila Amazônia.

De acordo com a proposta do guia do educador (Coleção Viver, Aprender, p.85-92,1998), estas são as sequências didáticas e os procedimentos que os

educandos realizaram, abordando o ensino da geografia, por meio da linguagem cartográfica:

Mapeando o lugar onde moro; visão frontal e visão aérea; desenhos do ¹⁸lugar feitos pelos educandos, um amigo veio lhe visitar, como chegar até a mim, da foto aérea ao mapa, construindo maquetes; a maquete e o desenho, a mudança; transformações espaciais, transformações sociais;

Mapeando o lugar onde moro, título da sequência didática.

Os educandos com esta atividade iniciaram os estudos sobre representação espacial e a apreensão dos códigos e símbolos visando de representar aspectos da realidade por meio da linguagem cartográfica (guia do educador, p. 88). No caso o ponto de partida era o lugar de morada dos educandos, a comunidade do PA Vila Amazônia.

Podemos observar na atividade abaixo, a qual foi realizada em grupo, refletindo a interação e a socialização dos saberes, onde as educandas fizeram a representação das estradas principais que dão acesso ao Zé Açú, uma área que abrange várias comunidades do PA Vila Amazônia.



Figura 6 – mapa das principais estradas de acesso as comunidades do Zé Açú-lugar onde o Projeto Educampo I desenvolveu a escolarização para os jovens e adultos assentados no PA Vila Amazônia- Parintins - AM

Fonte: Acervo Projeto Educampo I - UEA-AM

¹⁸ Na proposta do livro texto, este item se referia ao desenho do bairro. O educador substituiu por lugar, considerando a comunidade do assentamento, ao se tratar do campo e não da cidade.

Para tanto, usaram códigos e símbolos identificando os objetos e as coisas que dão referência ao lugar, demonstram conhecimento espacial e espacialidade, visão aérea, deslocamento, lateralidade. Percebe-se, que as educandas com esta atividade atenderam as expectativas de aprendizagem proposta, além de demonstrar os conhecimentos geográficos trazidos, a partir da sua experiência de vida. Desse modo encontramos sentido nesta atividade na afirmação de Castellar (2007; p.44):

[...] ao considerar importante para compreender algumas noções de base para a Geografia, como por exemplo, o conceito de lugar, é necessário que a criança desenhe o seu lugar de vivência (rua, escola, moradia e outros não tão próximos), mas, para agir sobre ele e transformá-lo, as ações devem motivá-la a pensar a pensar, as noções e conceitos, relacionados ao censo comum (vivência) com o científico.

Assim, observa-se que esses procedimentos se aplicam também, com os educandos jovens e adultos, diferença esta, que se dá em relação ao acúmulo das experiências que os jovens e adultos trazem, conhecem e interage sobre o lugar de forma e em perspectivas diferentes da criança.

Desse modo estas atividades são motivadoras para relacionar este senso comum dos educandos com o conhecimento científico. Nesta mesma direção vamos buscar no pensamento de Kaercher (2009) que paralelamente a Freire, faz uma proposta de uma leitura crítica do mundo através da leitura da palavra, da mesma forma é possível, e, necessária, fazer uma leitura crítica do mundo através da leitura e análise de mapas. Pois são representações simbólicas que melhor expressam como se pode perceber o lugar.

Construindo maquetes e a maquete e o desenho é o título de outra sequência didática proposta no (guia do educador, p.90, 2000) que os educandos trabalharam com formas geométricas comparando e fazendo associações do mundo físico presentes na comunidade e usando material como isopor, folhas, caixas, cartolina pinceis coloridos, pedaços de madeira, areia, pedras. Construíram uma maquete representando o lugar que os educandos vivem. Na atividade abaixo, uma representação da Comunidade “São Jorge do Jauary” os educandos demonstraram conhecimentos de organização espacial e espacialidade, raciocínio lógico matemático e geográfico porque comparou formas geométricas para interpretar os fenômenos geográficos.



Figura 7 – Maquete do assentamento construída pelos educandos

Fonte: Acervo Projeto Educampo I – UEA - AM

Neste sentido, Castellar e Vilhena (p. 17; 2010) consideram que:

[...] A interpretação dos fenômenos geográficos ganham significado quando o aluno entende a diversidade da maneira como se dá a organização dos lugares, as redes que se constroem no cotidiano...compreender a geografia do lugar em que se vive significa conhecer e aprender que as paisagens são distintas e que podemos encontrar construções de concepções diferentes em uma mesma rua [...].

Com esta mesma abordagem outro grupo de educandos também representou a sua comunidade “Paraíso do Zé Açú”, usando maquetes, que reflete a maneira que o grupo encontrou para interpretar o seu conhecimento do lugar. A questão que se considera importante na aprendizagem dos educandos jovens e adultos, não é se eles sabem definir o saber geográfico, mas o de como eles estão aprendendo. Porque não se pode esquecer que os educadores possuem uma formação precária.

Dessa forma, cada grupo expressava o sentido diverso da unidade proposta demonstrando lógica espacial. A distribuição e a forma das coisas e objetos, mesmo

que singulares a cada local estavam inseridas na apreensão dos educandos refletindo a lógica do lugar o qual eles pertencem.



Figura 8 – Maquete apresentada pelo grupo de educandos representando a sua comunidade Paraíso do Zé Açú

Fonte: Acervo Projeto Educampo I – UEA - AM

Vida Adulta é o eixo temático do módulo 3 –(guia do Educador;p.135,2000). A atividade em análise refere-se à unidade 4, a qual aborda o sub tema com o título: *filhos e uniões conjugais(guia do educador ; p. 164, 2000)*.

Nesta atividade, os educandos desenvolveram a percepção entre as semelhanças e as diferenças dos cuidados com a prole, as diversas formas de união conjugal nos diferentes grupos sociais, a partir da leitura de vários textos e do debate entre os educandos, refletindo a formação de suas famílias.

Destaca-se que o tema e atividade em questão foi compreendida pelos educandos como sendo do âmbito da geografia.

O trabalho de geografia realizado pela educanda compara o número de filhos que compõe a família brasileira em dois momentos no século passado e atualmente.

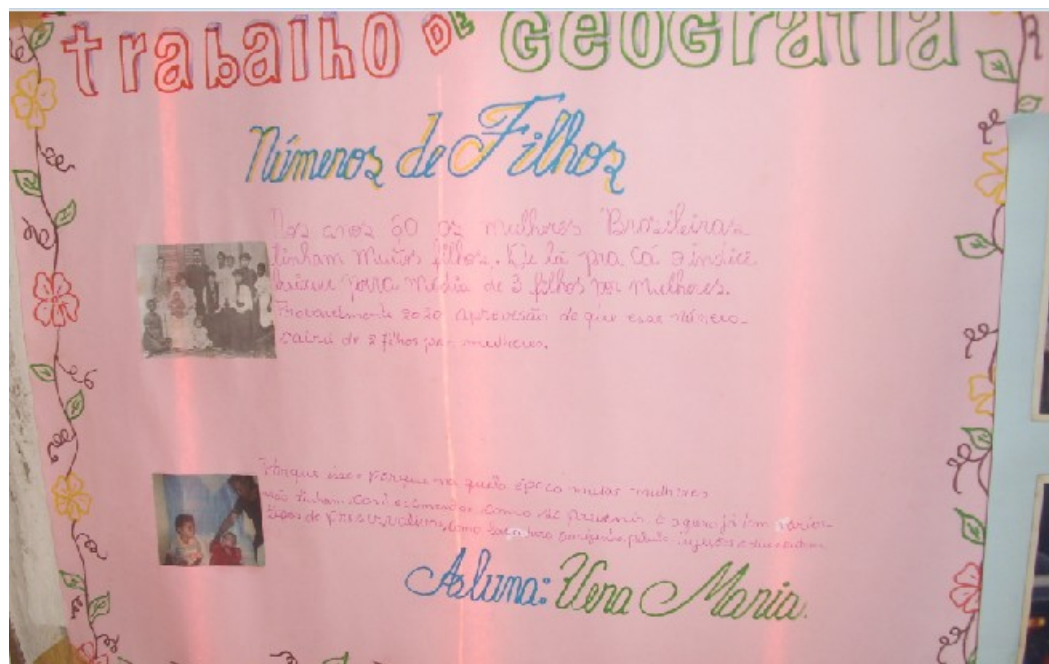


Figura 9 - Cartaz do Trabalho de comparação da quantidade de filhos por família nos séculos XX e XXI.

Fonte: Acervo: Projeto Educampo I – UEA-AM

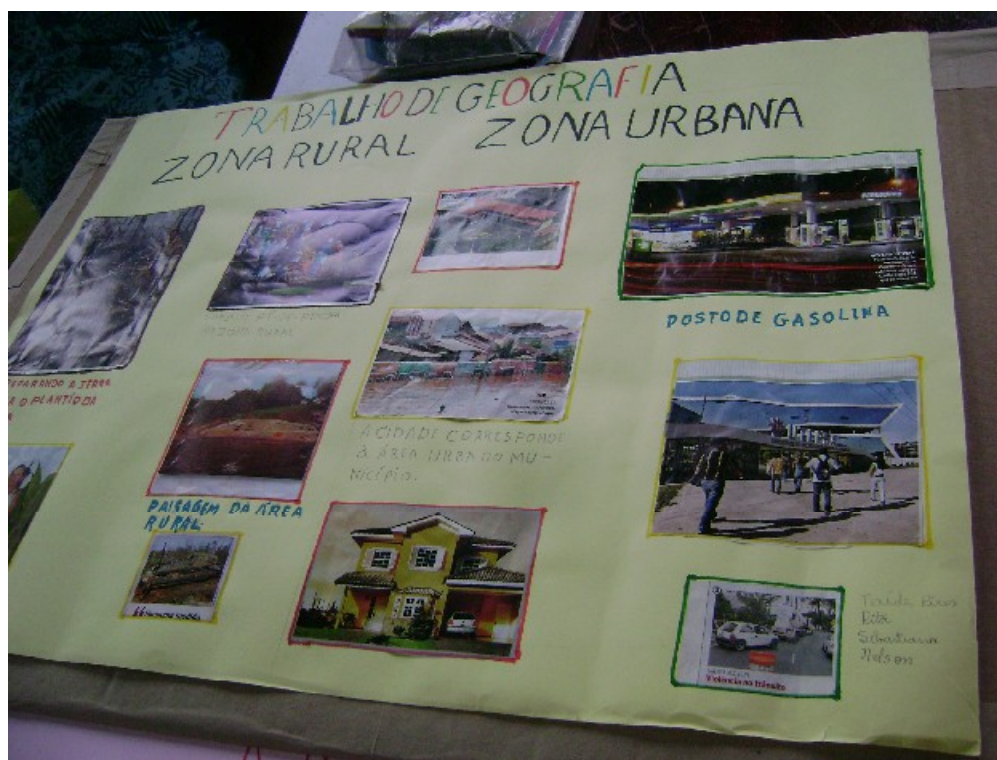


Figura 10 - Cartaz mostrando a diferença entre as paisagens rural e urbana

Fonte: Acervo Projeto Educampo I – UEA - AM

Diante das apresentações das atividades dos educandos, os quais demonstraram os conhecimentos de geografia, como saberes os quais tem sua base no censo comum.

Nesse mesmo contexto, os educandos escreveram a sua biografia, relatando fatos considerados importantes na sua vida, incluindo a experiência vivenciada com a escolarização e quais as expectativas que o projeto Educampo I proporcionou. Nesta perspectiva, vamos analisar alguns destes relatos biográficos dos educandos do PA Vila Amazônia.

Biografia 1- Educanda: A.

Comunidade Santa Maria
 PE Vila Amazônia DATA 20-09-2010
 -Título Educampo 9,5

~~Minha história de vida~~

Meus pais moram no Itaborajé de baixo Comunidade São José e em 1970 eu nasci e com 10 anos frequentei a sala de aula e estudei até a 2ª série e aí eu parei de estudar porque lá na Comunidade os professores não se acostumaram porque tinha muito carapana e eles tinham pra cidade e não voltavam mais pra lá e era preciso o presidente buscar outros professores de novo e foi aí que eu desisti de estudar mais não que eu não quisesse estudar mais e o meu pai não tinha condições de colocá-la em outro lugar e foi assim que eu fiquei sem estudar esse tempo todo. Eu acabei esse trabalho mais eu tinha 13 anos de idade. Foi aí que eu formei uma família que nasceu o meu primeiro filho que foi o Josivaldo e foi que eu vim morar na Comunidade Santa Clara do Pau de Passé 2 anos lá e não me acostumei.

e vim para a Vila Amazonia
porque era muito de ficulado e transporte
para lá e foi assim que eu vim para a
Vila e fiquei aqui e a tibege eu estou
apes e pensei no futuro dos meus
filhos tenho 7 filhas e eles estão todo
estudando se eu for embora eu tenho
que levar tudo com mim e preciso que
eu não quero ir da que porque lá
não tem estudo ali e eu sinto muito
para eles e por isso que estou aqui
e eu também eu estou estudando
também 10 anos e eu em contra esse
Programa Educacional me sinto feliz
por ter voltado para sala de aula
porque eu não sabia nada agora
eu já sei não muito mais nada para
me mexer com tudo isso e também
com os meus professores que furo
muito bons como amigo e obrigado
meus professores por terem paciência
comigo

Ass: Maria José Souza Silva

Biografia 2 – Educanda B.

Cleumar
 Avaliação

Pesquisar a história individual do aluno e
 tentar valorizar sua individualidade, sua
 origem, o processo de escolarização
 enfatizando o presente educacional e o campo
 I, e a sua perspectiva para o futuro.

Eu Cleumar da Silva Melo Brasileira
 filha de Antônio da Silva Melo e de Valdeja
 Augusta da Silva, nascido no dia 4 de Outubro
 de 1965 na comunidade de Nossa Senhora de
 Fátima no Rio Tucuruá, Comecei a estudar com
 7 anos de idade, na Escola, Bom Pastor local
 situada no Rio Tucuruá, Cabeceira do Machado
 Saio de casa as 6:00 horas da manhã e Retor-
 nova as 12:00 horas, nos sábados - nos, Reman-
 do, para chegar de volta, pra casa, depois
 passei a estudar na Escola Municipal Luis,
 Gonzaga onde eu estudei até a 4ª série
 depois disso, casei, e hoje tenho 3 filhos
 2 meninas e uma menino continuei morando
 na comunidade de Nossa Senhora de Fátima
 Com 11 anos comecei novamente a estudar
 no primeiro do educando educando I de
 Jovem e adulto espero que o educando II
 faça mais aula especializado para todos
 nós alunos que fazemos parte desse projeto
 que estamos, Graças é fazendo parte dele,
 hoje me sinto feliz de estar estudando, e
 ainda quero continuar de aqui pra frente,
 quero continuar com meus estudos.

Eu espero que esse estudo não acabe nunca
por pretendo continua estudando e um dia
me formar e o que eu mais quero espero
que Deus me ajude.

Sou agente ambiental voluntária.
e luto pela preservação do nosso meio ambiente
porque assim como nós precisamos dele
ele precisa de nós por isso vamos nos unir
na luta.

Biografia 3 – Educanda C.

Projeto Educampo I Regimento.

Município: Parintins.

Comunidade: Nossa Senhora do Rosário São do Máximo

Professor: Ramal Romez Maurão

Aluna: Valmilda Souza Silva.

Data: 04 de outubro de 2010.

Avaliação

Resgatar a história individual do Educando, a fim de valorizar sua identidade.

Proposta

Trabalhar a sua identidade, sua origem, processo de escolarização, incluindo o Educampo perspectiva de futuro.

Meu nome é Valmilda Souza Silva.

Nasli no dia 03 de novembro de 1976.

na comunidade do Máximo.

Sou Aragonense.

Filha de Plácido de Souza Silva.

e Raimunda Souza.

Somos 12 irmãos sendo 7 homens e 5 mulheres. Quando criança morei pouco tempo com meus pais. Aos 2 anos meus pais me deram

para morar com meus tios. Nazari local e terti ano local - Morei com eles até meus 8 anos.

durante esses anos que morei com eles eu

estudei apenas 1 ano que era com a professora Raimunda Romez Maurão na

escola São Sebastião. Depois fui morar

com meus pais que logo me escolararam

para estudar. Quando já estava terminando

10 anos minha mãe me mandou para ir morar em Mamour numa casa de família.

Durante 3 anos que passei morando lá eu fiquei sem estudar. Mas eles não se preocuparam nem um pouco com isso eu tinha muita vontade de aprender a ler e escrever, mas não tinha quem me ensinasse. Quando completei 14 anos pedi para voltar para casa de meus pais. Graças a Deus eles me mandaram de volta.

Com a volta para casa de meus pais falei para eles que queria estudar de novo pai aí que meus pais me colocaram para estudar já com o professor Miguel Cangelos Barbosa. passei uns 4 meses estudando durante esses meses eu aprendi a ler e escrever estava fazendo a 2ª série e terminei deixo meus estudos para de novo para Mamour morar em outra casa graças a Deus. Nesta casa eu fui bem acolhida todos gostaram de mim. Neste mesmo ano me colocaram para estudar ali eles me ajudavam bastante e se preocupavam com os meus estudos só queriam que eu tivesse uma boa educação para que no futuro eu ajudasse meus pais.

Durante os anos que morei lá eu aprendi muita coisa com eles de lá eu ajudava meus pais no que fosse preciso. Agradeço muito a eles por terem feito isso tudo por mim pois para mim eles eram como um pai!
 Quando foi de lá já ia fazer 18 anos estava fazendo a 5ª série não passa as minhas férias com meus pais e não voltei mais para lá, e deixei de estudar de novo.

Biografia 4 - Educanda D.

90
Eu Franciadora Teixeira dos Santos
nasci na Comunidade Boa Esperança região
do Zé-Açu Município de Parintins Amazonas
filha de Zomildo Silva Santos e de Vera
Maria, sou católica e minha família é
religiosa, me batizei na Igreja São José
da mesma comunidade.

Eu fiz a 1ª comunhão 1ª comunhão
e a crisma, com 7 anos entrei na escola
pela primeira vez, fiz a 1ª até a 4ª série
na escola São José da minha Comunidade
de, a onde eu nasci cresci e estou
morando até hoje, fui morar com a minha
tia Maria José que já é falecida, e depois
com minha avó Sakina em Parintins,
depois voltei para o lado dos meus pais, na
minha infância, gostava muito de
brincar com minhas primas e colegas
era muito divertido, brinquei também na
quadrilha caipira na roça da mesma Comu-
nidade, e também fazia parte do clube
feminino de futebol, a onde a nossa equipe
participava de vários campeonatos femini-
no, e era muito bom por que agente ia
jogar em outras comunidades e até em
Parintins, parei uns tempos, e depois voltei
de novo a participar dos campeonatos na
qual faço parte da equipe São José da
mesma comunidade. Com 16 anos me casei
com o jovem Francinaldo a onde tivemos
5 filhos sendo 2 mulheres e 3 homens.

Biografia 5 – Educanda E.

Visto bom

Visto Bom

88

A história da minha identidade

O meu nome é Maria Elinéia de Souza Santarém
 nasci na comunidade do Saracura
 em 24 de Julho de 1964 filha de Arzemiro
 Pereira de Souza e Maria Edite Santos de Souza
 aos 9 anos comecei a estudar a-b-e e o primeiro
 ano primário, eu tinha muitas dificuldades porque
 eu tinha que andar uma hora para chegar a
 escola nessa época não tinha merenda e meu
 material escolar, meus pais faziam o possível para
 comprar, em 14 anos casei e parei de estudar
 porque veio os filhos e o marido e mais dificuldades
 e passei vários anos sem estudar e voltei a
 estudar em 2006 com a professora
 Beliziana à alfabetização e fiquei muito feliz
 em receber o certificado da alfabetização eu
 agradeço muito de coração todo o empenho
 do promora e da UEA do professor Eder Pio
 dos Santos de ter seguido este projeto
 para recordar o nossos estudos, para nós
 com seguir a essa oportunidade de fazer
 estas coisas para ~~nos~~ foi muito importante
 voltar e conseguir estudar com 44 anos agradeço
 a Deus e toda a equipe do projeto do
 promora que Deus ilumina.

Maria Elinéia

Biografia 6 – Educando F.

Projeto Educampo I Segmento Município Parintins
 Comunidade: Lago do Néscimo
 Professor: Ronald Ramos Neryão
 Aluno: Raimundo Ramos Barbosa
 Data: 04 de Outubro de 2010

1. Avaliação

Resgata a história individual do Educampo além de valorizar sua identidade.

Resgata sua identidade, sua origem, processo de escolarização incluindo o Educampo perspectiva de futuro.

Nasce em 06 de Abril do ano 1973, sou filho de IZAIAS JOARIS BARBOSA e FRANCISCA FIGUEIRA Ramos. Sou último de sete filhos do casal, nasce me-cruí morando nessa comunidade trabalhando e ajudando meus pais.

Aos sete anos de idade entrei na escola, estudei até a quarta série do primário, aos 14 anos fui estudar em Parintins, comecei o ano estudando mais não completei o ano desisti do estudo e voltei para o interior para ajudar meus pais e irmãos na roça aos 21 anos de idade arranjei mulher e logo apareceu os filhos, sou pai de 3 filhos, continuo trabalhando na agricultura gado de peixe.

Em 2002 foi vice-presidente da comunidade a onde conseguimos formaliza junto com os comunitarios, o acordo de pesca comunitario onde existe até hoje, também trouxe para a comunidade o projeto-pé-de-puncho que ainda existe até tem na comunidade no qual sou coordenador do projeto nessa comunidade.

(Se) Em 2005 fiz um curso de Agente Ambiental Voluntario, onde ganhei certificado participei de varios cursos em Parintins, Sou Agente Ambiental Voluntario apoiado pelo IBAMA

Eu sou assentado do P.A. Vila Amazonia e onde tenho um lote de terra e trabalho com minha familia. Em 2007 Voltei a Escola quando chegou o promessa com o professor ILSON MARQUES e agora já estou concluido o 1º seguimento com o professor Ronald Ramos Klausão.

Minha perspectiva é continuar a estudar e ter um futuro melhor, quero acompanhar novas tecnologias que aprende computação e administrar bem meus proprios negocios.

Sou Brasileiro Amazoneense tenho uma vida normal como pessoa (humilde, humilde, quero dar para meus filhos das melhores para que eles possam alcançar seus objetivos.

hoje tenho 35 anos, e espero que o Edusempo não pare e continue a incentivar muitas pessoas que ainda precisa estudar.

Biografia 7 – Educanda G.

Educando(a): Francineide Brasil Soares
Município: Manicoré Estado: Amazonas
P.A.E.: Jenipapo DATA: 05/11/2010
Comunidade: Santa Maria
Professor: Valdenar Souza Barros

Auto Biografia

durante toda a minha vida
nunca tive a oportunidade de
estudar que agora com o Pronisa
eu ganhei a oportunidade de
aprender.

Quando eu tinha oito anos
minha mãe adotiva me colocou
para estudar mas a condição finan-
ceira era precária e eu tive que
abandonar a escola para trabalhar
na roça para ajudar em casa.

Quando completei a idade
de 15 anos eu casei e fiz os filhos
e com isso ficou mais difícil de
estudar que tinha que trabalhar
e cuidar do marido e dos filhos.

Agora eu sou feliz porque
eu consegui aprender a ler e
escrever. Esse projeto não pode parar
porque mudou a esperança de
vida melhor.

Biografia 8 – Educando H.

Comunidade Santa Maria
 P-A Vila Amazônia Data, 20/9/2010
 Projeto Educar

Minha história de vida 9,5

Eu Ademair Freitas Xavier
 nascido em Curitiba no para, aos
 18 de outubro de 1948 nasci no -
 para me criou no município de -
 paraitins meus pais eram agri-
 cultores. Eu perdi meu pai com -
 idade de 05 anos e comeci -
 a trabalhar para ajudar minha
 mãe nessa época era muito
 difícil escola no interior por-
 isso não tive a oportunidade de -
 estudar quando era novo aprendi
 assinar meu nome com algumas
 pessoas porque minha mãe também
 não sabia ler. Eu queria mesmo
 era trabalhar e ganhar meu dinheiro
 quando aos 27 anos conheci
 minha esposa e casamos 2 anos
 depois. e tivemos 7 filhos 4 mulheres
 e 3 homens, os quais todos foram
 educados me sinto feliz em poder -
 dar a educação a eles

Aos 60 anos encontrei o pioneiro
Educação no qual comecei uma
Vaga para estudar e logo comecei
a frequentar e o professor me ajudou
muito agora já sei ler não Bem
mas vou estudar mais porque é
a melhor coisa que já conheci

Vida Amazonia 20/9/2010

A Jemar Freitas Xavier

Biografia 9 – Educando I.

meu nome é Silvana.

Eu nasci no dia 30 de março de 1988 na comunidade São Esperança, onde vivo até hoje.

Antes de mim, meus pais tinham cinco filhos, era bastante difícil, mas não foi por isso que desistiram de qualquer coisa.

Os dois passaram e meu pai iam tendo mais filhos, e a vida ia ficando mais difícil, meus pais tinham filhos mas por quererem mais antes quase ninguém conduzia o feto de se prevenir. Gente foi errando, a nossa vida não era só de tristeza e sim de alegrias, mesmo com as dificuldades não desistíamos de sorrir.

Hoje, tenho 22 anos, sou comunitária e faço parte do grupo de jovens e do tim São José.

Também estudo, mas não consegui concluir meus estudos por causa da dificuldade que tenho, e é por isso que hoje estudo na granera e estou vivendo um processo de acantamento em minha vida.

Hoje tenho seis irmãos. Tenho duas irmãs professoras, mas tenho a esperança de chegar no nível em que elas estão.

Quero meu pai no trabalho, não por prazer, mas sim por que temer a responsabilidade em cuidar pela nossa família.

hoje a vida melhorou, não tanto, mas
pra quem era melhorou bastante. hoje eu
posso dizer que sou feliz.



fim

Biografia 10 – Educanda J

Biografia

Eu me chamo Ednilson Carvalho Lagos, nasci no dia 27 de 10 1960 tendo 50 anos, sou filho da Dana Lucimara de Carvalho e Silva e de Seu Emiliano Moreira Lagos, tendo 2 filhas e 4 filhos. Sou de uma família que é composta de 12 pessoas. Eu trabalho como agricultor há anos, e a cada dia consigo mais o que eu preciso moro na comunidade de São José de Onca dentro de uma área de assentamento, que eu como morador sou um associado, tendo como nome esta assentamento P.A.E. que significa, PROJETO DE ASSENTAMENTO EXTRATIVISTA. Há 2 anos eu estudo em um projeto que se chama PRONERA tendo como as principais dificuldades o cansaço do trabalho duro do dia dia as vezes quando chegava a hora de ir a escola não tinha vontade de ir mais mesmo assim eu não desisti e agora eu vejo que eu ganhei mais um pouco de conhecimento apesar das dificuldades eu queria fosse mais infante na escola a gente aprende a leitura e aprende a respeitar as pessoas afinal a gente fica uma pessoa civilizada.

Ednilson Carvalho Lagos

Comunidade São José do Onca

Observa-se em seus relatos que as suas trajetórias de vida são marcadas por aspectos comuns, pobreza, exclusão social, intensa mobilidade, na busca de melhores condições de sobrevivência, são características dos jovens e adultos das classes populares. Um exemplo histórico consiste nesta questão: os que têm acesso à escola na “*idade apropriada*” não conseguem nela permanecer por muito tempo e concluir o processo escolar no tempo devido, em virtude das condições precárias vivenciadas pelas famílias que precisam mudar de lugar em busca de alternativas para as sua sobrevivência.

Assim, percebe-se nestes relatos que frequentar a escola era um desejo que estes educandos não conseguiam realizar, ou ser um processo regular em suas vidas, e, com isso, ter as condições para concluir, pelo menos a fase inicial do ensino fundamental.

Através da “biografia”, os educandos expressavam o sentimento de pertencer a uma família e a importância que representa o pai a mãe, os irmãos. Fizeram referência ao lugar onde estas trajetórias eram vivenciadas, mostrando nesta percepção aspectos que marcavam as mudanças ocorridas em suas vidas, nascimento, casamento, migração. Outros educandos relataram o fato de ter nascido ou de estar vivendo naquele lugar, o assentamento. Percebe-se em suas abordagens a predominância da relação familiar, as quais formavam os núcleos da comunidade, exercendo importância fundamental na superação das dificuldades encontrada para a sobrevivência individual e coletiva.

Assim, nesse processo encontraram-se os elementos de comunhão solidária entre educandos e educadores que caracteriza de acordo com Santos (2002a, p.61), “o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante, os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”. Percebe-se, então que o processo de escolarização por meio do Projeto Educampo I fortaleceu esta percepção de pertencimento a este território, o qual se refletiu na conquista de estudar no seu lugar de vivência, resultado do desejo do coletivo dos sujeitos que compartilham o mesmo território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se que a trajetória da pesquisadora na atuação com a Educação de Jovens e Adultos culminou no envolvimento com o Projeto Educampo I, instigando-a a fazer esta pesquisa, na busca de compreender o processo de escolarização dos jovens e adultos assentados, a partir da realidade do lugar de vivência, um assentamento de reforma agrária.

Esta pesquisa se refere ao um estudo de caso e, assim, procurou-se mostrar como o projeto foi pensado, quais as suas bases teóricas e metodológicas, sua organização e a operacionalização levando em conta os desafios que um projeto dessa natureza enfrenta para se efetivar na prática, principalmente, quando se refere à Amazônia.

Acredita-se que ao fazer esta contextualização e destacar o Projeto Educampo I como todo, foi primordial para compreensão da sua parte, o PA Vila Amazônia no município de Parintins, o recorte onde a pesquisa foi realizada. Lembre-se que Parintins, entre os demais municípios do estado do Amazonas, em que o projeto foi desenvolvido é o que apresenta as melhores condições de acesso e este PA, apresenta estruturas mais adequadas nas suas comunidades.

Neste sentido, espera-se contribuir com esse estudo, na reflexão da educação de jovens e adultos que vivem na zona rural, analisando como o ensino da geografia é fundamental para eles, já que trazem conhecimentos geográficos adquiridos através das suas experiências de vida e possam construir aprendizagens com base nos conceitos da ciência geográfica, buscando superar o senso comum.

No caso específico dos educandos jovens e adultos que, vivenciaram a experiência da escolarização e concluíram o 1º Segmento – EJA demonstraram os conhecimentos geográficos através das atividades realizadas. Verificou-se que o uso de desenhos, maquetes, mapas mentais, eram linguagens interpretativas do seu espaço de vivência.

Cabe lembrar que os educadores não eram geógrafos, e que a sua formação era em nível médio.

Observou-se, ainda, que a divisão do calendário escolar em Tempo Escola e Tempo Comunidade além de dinamizar os espaços educativos motivaram os educandos ao fazerem suas atividades no Tempo Escola e serem socializadas com os demais membros no Tempo Comunidade proporcionando satisfação e elevação da autoestima dos educandos e dos educadores.

Neste sentido, os espaços educativos iniciados na Formação Continuada para os educadores, alunos universitários e coordenadores locais, refletiam nas salas de aula resultando numa relação da práxis entre os sujeitos, que por meio do diálogo conseguiram tratar do lugar como espaço de solidariedade, cooperação, da oportunidade de criação e autonomia para agir e sentir, ser, resistir e existir (Santos 2000).

[...] Porque é o encontro de homens e mulheres que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance Mao um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo e é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não de um pelo outro. Conquista do mundo para libertação dos homens (Freire, 1987,p. 79).

Desse modo, observou-se nesse percurso educativo, a conquista que esses educandos e educadores tiveram com a mudança de postura diante de ser no lugar e este no mundo. Os educadores tornaram-se lideranças, eram chamados de “*professores*”, conferindo respeito, os educandos participavam de forma mais atuante nos conselhos comunitários, pois detinham saberes que os distinguiam dos demais.

Vale ressaltar que muitos dos educadores passaram por processos seletivos dos seus municípios e foram contratados pelas prefeituras.

Assim, julga-se que a pesquisa conseguiu responder aos objetivos ao qual se propôs e se acreditou ainda que seja um instrumento na colaboração com educadores e professores atuantes nesta área da educação, levando também a reflexão da importância do ensino da geografia visando compreender os fenômenos que resultam da relação com o lugar e este com o mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. **A Educação na Reforma Agrária em perspectiva: Uma avaliação do PRONERA** (Org) – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um Tratamento Público da Educação do Campo In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sonia Meire Santos do de (Orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos In: SOARES, Leôncio, **Formação de educadores de jovens e adultos**. Organizado por Leôncio Soares. — Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRITO, M.L. de S.; SOUZA, C.O. **Socializando Experiências de Educação do Campo na Amazônia: Alfabetização e o Processo de Escolarização de Jovens e Adultos**. In: III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo; III Seminário sobre educação superior e as políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro; I Encontro internacional de educação do campo. 2010 Brasília-DF Caderno de Resumos. Universidade de Brasília- UnB. SECAD/MEC/PRONERA/INCRA. 2010.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo. Hucitec, 1996, 150 p.

_____A (Re)PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO,-1.ED.1.reimpr.- São Paulo: EDUSP, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um Projeto político e pedagógico da Educação do Campo In:KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília- DF- 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.

CASTELLAR, Sônia e VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cegage Learnig, 2010. (Coleção idéias em ação).

CASTELLAR, Sônia. **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes** (Org). 2.ed., São Paulo: Contexto, 2007.-Novas Abordagens, GEOUSP; V. 5.

CHARLOT, Bernard. Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza, **A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino de geografia** / (Orgs), Lana de Souza Cavalcanti, Miriam Aparecida Bueno e Vanlton Camilo de Souza. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: **Ensino fundamental; proposta curricular. – Segmento**. Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro - São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimento social como categoria geográfica**. Terra Livre, São Paulo, n. 15, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília- DF- 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa/** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). 40ª reimpre.; 2009.

_____. **Educação e Mudança**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOMA, Alfredo. **A Imigração Japonesa na Amazônia — Sua Contribuição ao Desenvolvimento Agrícola**, Alfredo. Embrapa, 2008

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. INEP- **Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE- [HTTP://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao.censo](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo).>Acesso em: 13 jul.2011.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia/** 3.ed.- Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

LEITE, Adriana Filgueira. O Lugar: Duas Acepções Geográficas. In: **Anuário do Instituto de Geociências** – UFRJ. Rio de Janeiro: 1998, volume 21, p. 9-20.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**/ Org. Brasília; Secad/MEC, UNESCO, 2008.

MANAUS. Resolução. Nº083/01, de 02 de julho de 2001. **Dispõe Sobre a Estrutura e Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – EJA**, do Sistema Estadual de Ensino.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Manual de Operações do PRONERA** - Edição Revista e Atualizada de acordo com o Decreto n.º 7.352/2010 e Acórdão TCU nº 3.269/2010; MDA/INCRA: Brasília- DF, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Viver, Aprender: educação de jovens e adultos**: (livro 2). Claudia Lemos Vóvio (coord.); São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Viver, Aprender: educação de jovens e adultos: 2** – módulos 1 e 2. Claudia Lemos Vóvio (coord.); São Paulo: Ação Educativa; 2. Ed. Brasília: MEC 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Última versão aprovada em 10/05/2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, 2002.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Cadernos SECAD 2/ **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília-DF. 2007.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Manual de Operações**, Edição Revista e Atualizada, Última versão aprovada em 26/04/2004, Brasília.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. (Org) – Brasília; Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. (Org) – Brasília; MDA/MEC, 2010.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE PLANO DE MANEJO DA FLORESTA NACIONAL DE TEFÉ- IBAMA- Versão Preliminar. **Diretoria de Florestas Nacionais** Brasília, Fevereiro 2004.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: Ensino Fundamental: Proposta Curricular - 10** segmento/coordenação. São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 2001.

SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. – Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 14ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. S.Paulo. Ed. Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton, 1926-2001- **Da Totalidade ao Lugar**, 1.ed.,1.reipr.– São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Coleção Milton Santos: 7).

SANTOS, Milton. **O Trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo**. Sandra Lencioni (trad.).- 5.ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. (Coleção Milton Santos; 15).

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD, Coleção **“CADERNOS SECAD 2”** Brasília - DF março de 2007.

SILVA, Charlene Maria Muniz; OLIVEIRA, José Aldemir de. **Rural e o Urbano na Amazônia: As relações entre rural e urbano em Mocambo, Caburi e Vila Amazônia no Município e Parintins/AM**. Anais XVI Encontro Nacional de Geógrafos. Realizado de 25 a 31 de julho de 2010. Porto Alegre - RS, 2010.

SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos** (Org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES NASCIMENTO, Jorge Luiz. **Projeto de Reforma Agrária na Defesa do Cerrado: o Caso dos Assentamentos Agroextrativistas**. Disponível no site [HTTP//observatóriogeograficoamericalatina.orgmx/ega10/geografiasocioeconomica/geografiaagraria/15pdf](http://observatóriogeograficoamericalatina.orgmx/ega10/geografiasocioeconomica/geografiaagraria/15pdf). <05/02/2011

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão e WHITACHER, Arthur Magon (Org) **Campo e Cidade relações e contradições entre urbano e rural** - 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TONINI, Ivaine Maria. **Ensino de Geografia e suas composições O curriculares/** organizado por Ivaine Maria Tonini, Lígia Beatriz Goulart, Rosa Elizabete Militz Wypczynski Martins, Antonio Carlos Castrogiovanni, Nestor André Kaercher. – Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática** - (coord. Maria Clara Di Pierro). Brasília: Unesco. 2008.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.